



MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JULIE COURCY
B.A.

**LA FORMATION CONTINUE À L'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL :
BÉNÉFICES ET CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE D'ENSEIGNANTS**

JUIN 2015

RÉSUMÉ

Engagés sur la base de leurs savoirs disciplinaires, les enseignants au collégial jouissent d'une totale autonomie dans la poursuite de leur perfectionnement pédagogique. Confrontés à une récente diversification des clientèles étudiantes, les rôles et les responsabilités de l'enseignant au collégial se complexifient : il devient pour l'apprenant un guide, un accompagnateur et un conseiller. Au quotidien, des tâches et des décisions de plus en plus variées incombent à ces enseignants de cégep. Dans ce contexte, les enseignants n'ont d'autres choix que de s'investir dans des activités de formation continue à l'enseignement.

Or, bien que nous connaissions la pertinence de ce type de formation pour l'enseignement, peu d'études ont été menées jusqu'ici afin d'identifier leurs retombées positives sur la pratique des enseignants au collégial. Ce projet de recherche vise donc à comprendre les bénéfices que procure la formation continue à l'enseignement du point de vue de ces enseignants. Privilégiant une posture épistémologique qualitative/interprétative, nous souhaitons comprendre les différents changements que procurent les activités de formation dans la pratique professionnelle de sept enseignants au collégial. La technique de collecte principale choisie s'inspire des entretiens semi-directifs et des entretiens en profondeur ce qui permet au chercheur un accès privilégié à l'expérience de l'autre tout en favorisant l'approfondissement des contenus. C'est donc à la suite d'un processus itératif de traitement et de codage des données recueillies qu'un compte-rendu détaillé a été rédigé pour chaque participant, puis analysé de façon transversale.

Ce processus inductif et interprétatif a permis de dégager des résultats probants en faveur de la formation continue à l'enseignement. En ce sens, ces formations permettent aux enseignants d'y retirer des bénéfices sur plusieurs plans : professionnel, de la réflexivité, de la connaissance des clientèles étudiantes, interpersonnel et social. *A posteriori*, les dimensions psychopédagogique, socioaffective, didactique et organisationnelle du savoir enseigner sont celles dont le plus de changements ont été identifiés par les enseignants à la suite aux activités de perfectionnement pédagogique.

Nous concluons que l'apprentissage de la pratique incarne un processus dynamique en continu, qui est favorisé par la structure des formations axée sur le partage entre les pairs. Ainsi, pour que ces nouveaux apprentissages garantissent des changements observables dans la pratique, une période d'assimilation et de réflexion de la part de l'enseignant sont nécessaires. Finalement, c'est l'amalgame des formations qui permettent de maximiser les bénéfices sur la pratique enseignante quotidienne.

REMERCIEMENTS

Il s'avère essentiel en avant-propos d'offrir certains remerciements aux personnes m'ayant accompagnée dans la réussite de ce projet.

À cette étape, je tiens à porter de sincères remerciements aux professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'UQAC qui ont su me soutenir et m'accompagner au cours de ses dernières années sur le plan académique. Je me considère privilégiée d'avoir côtoyé quotidiennement de tels chercheurs et d'avoir appris de ces gens passionnés et passionnants.

Mes remerciements vont également du côté des certains professeurs avec qui j'ai eu le plaisir de collaborer à une multitude de projets de recherche stimulants. Je remercie particulièrement Monique L'Hostie, Ahmed Zourhlal, Monica Cividini, Nicole Monney et plus récemment Catherine Duquette pour leur confiance et leurs conseils qui m'ont permis d'apprendre, de cheminer, de grandir en tant qu'étudiante-chercheuse et en tant que jeune professionnelle.

J'offre également des remerciements à plusieurs de mes collègues de la maîtrise et du doctorat qui auront été pour moi de réels modèles, partenaires et amis dans ce parcours de deuxième cycle. Je tiens à souligner ma gratitude pour ces collègues attentifs et patients, des alliés qui furent déterminants dans ma réussite.

Un clin d'œil particulier à mon complice, Guillaume, qui n'a jamais douté une seule seconde de mes capacités et de mes compétences. Je le remercie pour son sens critique et son appui quotidien. Son amour et son support incarnent un carburant puissant qui me permet aujourd'hui de franchir une nouvelle étape.

Je remercie du fond du cœur mes proches et mes amis qui ont su, chaque fois, trouver les bons mots. Vous vous reconnaitrez, votre appui, votre ouverture et vos encouragements me permettent aujourd'hui de réaliser un de mes buts professionnels les plus chers.

Je dédie ce mémoire à ceux qui n'ont jamais douté, à ceux qui me croient capable de vaincre des tempêtes, à ceux qui me croient capable de grandes choses, à vous, à toi, merci. Finalement, un merci spécial et attentionné à ma plus grande *fan*, ma mère.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	II
REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	IV
TABLE DES FIGURES	IX
LISTE DES TABLEAUX	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE	6
1.1 LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL.....	6
1.1.1 <i>Le collégial comme ordre d'enseignement unique au Québec.....</i>	6
1.1.2 <i>L'acte d'enseigner dans le contexte du collégial.....</i>	8
1.1.3 <i>L'enseignement, une profession ?</i>	9
1.1.4 <i>Le portrait de la profession enseignante au collégial.....</i>	12
1.1.4.1 Les conditions d'embauche.....	12
1.1.4.2 Les normes relatives au développement professionnel des enseignants au collégial.....	15
1.1.4.3 La composition du corps professoral au collégial	16
1.1.4.4 La tâche enseignante spécifique à l'ordre collégial.....	18
1.1.4.5 Le statut hybride des enseignants.....	19
1.2 LA COMPLEXIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL.....	20
1.2.1 <i>La diversification des clientèles étudiantes.....</i>	21
1.2.1.1 Les mesures favorisant l'hétérogénéité de la clientèle.....	23
1.3 LA POURSUITE DE L'APPRENTISSAGE DE LA PROFESSION CHEZ LES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL.....	26
1.3.1 <i>Les modalités d'apprentissage.....</i>	26
1.3.1.1 L'apprentissage informel par la pratique et par l'interaction	27

1.3.1.2 L'apprentissage formel	28
1.3.2 Les qualifications pédagogiques détenues.....	30
1.4 LE PROBLÈME DE RECHERCHE	31
1.4.1 La question de recherche.....	33
CHAPITRE II LE CADRE CONCEPTUEL	35
2.1 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS.....	35
2.1.1 Le caractère polysémique de la notion de développement professionnel.....	35
2.1.2 La perspective professionnalisante comme cadre d'analyse du développement de la pratique enseignante.....	37
2.1.2.1 Le développement professionnel par la réflexion.....	39
2.1.2.2 Le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage	40
2.1.3 La formation continue, un moyen clé de développement	41
2.1.3.1 La formation continue axée sur l'acquisition d'un savoir pédagogique...	42
2.1.3.2 Les éléments constitutifs de la formation continue pouvant influencer les retombées dans la pratique.....	43
2.2 LE CHANGEMENT DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE	46
2.3 LES COMPOSANTES ET LES DIMENSIONS DU SAVOIR ENSEIGNER	50
2.3.1 Les dimensions du savoir enseigner comme cadre d'analyse	53
2.4 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	59
CHAPITRE III LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	60
3.1 LES ORIENTATIONS ET LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES.....	61
3.1.1 Une perspective compréhensive	61
3.1.2 Une épistémologie qualitative.....	63
3.2 L'OPÉRATIONNALISATION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	66
3.2.1 L'entretien comme outil de collecte.....	66
3.2.1.1 Les types d'entretien	68
3.2.1.2 L'entretien semi-directif inspiré de l'entretien en profondeur	70
3.2.1.3 Le canevas d'entretien comme soutien au chercheur novice.....	72
3.2.4 Le journal de bord du chercheur.....	75

3.2.5 Les sources de données	77
3.2.5.1 L'échantillonnage et la constitution de l'échantillon	77
3.3 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES	81
3.3.1 L'analyse qualitative inductive	81
3.3.1.1 Le traitement et l'analyse comme processus itératif	83
3.3.1.2 Le compte-rendu détaillé individuel	85
3.3.1.3 Les catégories émergentes issues de l'analyse transversale	87
3.3.1.4 Résumé schématisé du cadre méthodologique	88
CHAPITRE IV EXPOSÉ DES RÉSULTATS	91
4.1 PRÉSENTATION SOMMAIRE DES PARTICIPANTS	93
4.1.1 Susan, enseignante en anglais	94
4.1.2 Bernard, enseignant en arts et responsable de la coordination départementale	95
4.1.3 Yves, responsable de la coordination départementale en français	96
4.1.4 Pierre, enseignant en génie mécanique	98
4.1.5 Guillaume, enseignant en mathématiques	100
4.1.6 Katy, enseignante en éducation spécialisée et responsable de la coordination départementale	102
4.1.7 Édith, enseignante en communication	103
4.2 PRINCIPALES TÂCHES AFFÉRENTES À LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL	105
4.2.1 Les tâches de base : la formation et l'encadrement des étudiants	106
4.2.2 Les tâches connexes : les activités de gestion, la vie départementale et le perfectionnement	108
4.2.3 Les tâches spécifiques au responsable de la coordination départementale	109
4.3 S'ENGAGER DANS DES ACTIVITÉS DE FORMATION EN RAISON DE LA DIVERSITÉ DE LA CLIENTÈLE	110
4.4 UN INTÉRÊT POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	112
4.5 LES RETOMBÉES POSITIVES DE LA FORMATION ET LES CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT	113

<i>4.5.1 Les bénéfices et les changements du point de vue des enseignants</i>	<i>114</i>
4.5.1.1 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Susan	115
4.5.1.2 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Bernard	116
4.5.1.3 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Yves	118
4.5.1.4 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Pierre	120
4.5.1.5 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Guillaume	121
4.5.1.6 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Katy	124
4.5.1.7 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Édith	126
<i>4.5.2 Synthèse des principaux bénéfices : une analyse transversale</i>	<i>128</i>
4.5.2.1 Bénéfices sur le plan professionnel	128
4.5.2.2 Bénéfices sur le plan de la réflexivité	132
4.5.2.3 Bénéfices sur le plan des techniques de travail et du matériel pédagogique	134
4.5.2.4 Bénéfices sur le plan de la connaissance des clientèles étudiantes actuelles	139
4.5.2.5 Bénéfices sur le plan interpersonnel et social	143
4.5.2.6 Bénéfices sur le plan personnel et émotif	145
4.5.2.7 Bénéfices sur le plan administratif	147
<i>4.5.3 Tableau récapitulatif</i>	<i>149</i>
4.6 LA FORMATION CONTINUE COMME OPPORTUNITÉ D'ÉCHANGE ET DE PARTAGE ENTRE LES PAIRS	152
4.7 LA NÉCESSITÉ D'UNE PÉRIODE D'ASSIMILATION ET DE RÉFLEXION	153
4.8 L'ENSEIGNEMENT VU COMME UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EN CONTINU	156

CHAPITRE V DISCUSSION.....	159
5.1 LES DIMENSIONS DU SAVOIR ENSEIGNER	159
5.2 LES ENSEIGNANTS EN TRANSFORMATION	164
5.2.1 <i>Bonification des dimensions psychopédagogique et socioaffective.....</i>	<i>164</i>
5.2.1.1 La dimension socioaffective et le volet relationnel	166
5.2.1.2 La dimension socioaffective et les changements sur le plan du savoir-être professionnel.....	167
5.2.2 <i>Amélioration des dimensions didactique et organisationnelle.....</i>	<i>169</i>
5.3 L'AMÉLIORATION DU SAVOIR ENSEIGNER PAR LA FORMATION CONTINUE : UN ACTE PROFESSIONNEL ET RÉFLEXIF	170
CONCLUSION	174
RÉFÉRENCES.....	180
LES ANNEXES.....	193
ANNEXE I	194
ANNEXE II	199
ANNEXE III.....	201
ANNEXE IV	203
ANNEXE V	211
ANNEXE VI	215

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Résumé du cadre méthodologique.....	90
Figure 2. Le processus d'apprentissage en continu de l'enseignant au collégial	158
Figure 3. Regroupements des dimensions du savoir enseigner selon Presseau et ses collaborateurs (2011)	160
Figure 4. Organisation des dimensions du savoir enseigner à la suite d'une formation continue.....	163
Figure 5. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Susan....	204
Figure 6. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Bernard	205
Figure 7. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Yves	206
Figure 8. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Pierre....	207
Figure 9. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Guillaume	208
Figure 10. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Katy....	209
Figure 11. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Édith...	210

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Distribution des effectifs étudiants dans les cégeps québécois	21
Tableau 2. Présentation des participants retenus.....	80
Tableau 3. Les différentes catégories de bénéfices qui ont émergé de l'analyse transversale	88
Tableau 4. Récapitulatif des principaux bénéfices de la formation continue relevés suite à l'analyse transversale	149
Tableau 5. Tableau synthèse des principales tâches associées à l'enseignement au collégial par les participants de l'étude	212
Tableau 6. Principaux bénéfices et changements identifiés par Susan	216
Tableau 7. Principaux bénéfices et changements identifiés par Bernard.....	218
Tableau 8. Principaux bénéfices et changements identifiés par Yves	220
Tableau 9. Principaux bénéfices et changements identifiés par Pierre	223
Tableau 10. Principaux bénéfices et changements identifiés par Guillaume	228
Tableau 11. Principaux bénéfices et changements identifiés par Katy	232
Tableau 12. Principaux bénéfices et changements identifiés par Édith	236

INTRODUCTION

Les changements sociaux et les réorganisations des structures éducatives québécoises influencent l'émergence, au début des années 90, d'un important débat sur la question de la professionnalisation de l'enseignement. Les enseignants sont désormais reconnus comme des professionnels possédant un savoir propre à leur champ d'activité. Or, qu'en est-il de ce statut de professionnel des enseignants à l'ordre collégial? En réalité, depuis leur création, les cégeps engagent des spécialistes disciplinaires pour assurer l'enseignement des cours dans les divers programmes offerts. Contrairement aux ordres primaire et secondaire, ces enseignants du collégial ne détiennent aucune obligation quant au développement de leur savoir professionnel d'enseignant. Bien que la formation à l'enseignement soit recommandée et reconnue comme étant pertinente, les enseignants ont une autonomie totale en ce qui a trait à leur perfectionnement pédagogique. En d'autres termes, le savoir professionnel des enseignants du collégial se consolide entre autres par l'expérience et par la formation continue qui, elle, est optionnelle.

Il importe d'expliquer qu'au fil des ans, les rôles et les responsabilités des enseignants se sont largement diversifiés. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, les mouvements sociaux, la démocratisation et l'accessibilité financière et géographique de l'éducation postsecondaire ont modifié largement le profil des

clientèles admises. Ces nombreuses transformations favorisent maintenant l'accueil d'étudiants provenant de milieux hétérogènes et des étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage ou des besoins d'ordre psychologiques, physiques variés et complexes.

Confrontés à des populations étudiantes hétérogènes, les enseignants ont-ils le savoir nécessaire pour répondre et s'adapter à ces apprenants? Est-ce que la formation représente la solution à cette problématique? De nombreux projets de recherche démontrent en effet que la formation continue représente un moyen efficace pour assurer le développement professionnel des enseignants. Mais, que savons-nous des retombées bénéfiques de ces activités de perfectionnement pédagogique dans la pratique de ces enseignants? Que savons-nous réellement du changement des pratiques des enseignants au collégial? C'est précisément par une volonté de compréhension du processus de développement professionnel par la formation continue à l'enseignement chez les enseignants du collégial que ce projet s'est consolidé. À cet effet, dans une perspective compréhensive, ce projet de recherche a pour objectif de cerner les principaux bénéfices de la formation continue à l'enseignement dans la pratique professionnelle des enseignants au collégial. De plus, nous souhaitons dégager les liens existants entre ces bénéfices et les changements dans la pratique enseignante tout en précisant les dimensions du savoir enseigner les plus influencées par ces bénéfices.

Le premier chapitre expose les particularités de notre problématique de recherche. Pour ce faire, nous proposons d’abord un portrait de la profession enseignante au collégial : les particularités de l’ordre collégial, les normes et règlements par rapport au développement professionnel, les modalités d’apprentissage les plus appréciées chez les enseignants, etc. Ce chapitre se questionne en outre sur la complexification des tâches quotidiennes de l’enseignant de cégep – favorisée par la diversification massive des populations étudiantes – et sur la capacité de ces spécialistes disciplinaires à remplir les exigences de la profession.

Quant au deuxième chapitre, il présente la présentation des théories et des concepts adoptés pour ce projet. En cohérence avec l’objet de recherche, ce cadre conceptuel explique d’abord le caractère polysémique de la notion de développement professionnel, puis s’attarde à expliquer en quoi la formation continue représente un moyen clé dans le processus de perfectionnement. Ensuite, puisque nous nous attardons aux bénéfices que la formation continue permet, nous décrivons comment le changement peut être compris en termes de gain et d’« énovation ». Nous concluons ce chapitre par la présentation des principales composantes et dimensions du savoir enseigner.

Le troisième chapitre, le cadre méthodologique, explique l’opérationnalisation des positions théoriques et conceptuelles énoncées. Adoptant une posture épistémologique qualitative/interprétative, cette recherche s’attarde à comprendre les

bénéfices de la formation continue du point de vue des enseignants au collégial eux-mêmes. Pour collecter les données nécessaires au projet, nous nous sommes inspirés des techniques d'entretien semi-directif et en profondeur. Accompagnée d'un journal de bord, la chercheuse principale a réalisé deux sessions d'entretien avec chacun des sept enseignants au collégial retenus. À la suite d'un processus itératif de traitement et de codage des données recueillies, il a été possible de rédiger pour chaque participant un compte rendu détaillé. Dans une logique d'analyse inductive, nous avons ainsi entrepris l'analyse transversale de ces comptes rendus individuels. Nous expliquons finalement dans ce chapitre que le processus inductif a permis de dégager sept catégories principales de bénéfices qui sont explicités dans le chapitre suivant.

Le quatrième chapitre, l'exposé des résultats, permet de dresser le portrait des participants, puis d'expliciter les tâches afférentes à la pratique enseignante quotidienne au collégial afin de bien comprendre l'ampleur des retombées des formations continues suivies par les enseignants. Dans un premier temps, nous présentons les principaux bénéfices et changements dégagés pour chaque enseignant. Dans un deuxième temps, nous abordons les principales catégories de bénéfices de façon transversale afin de présenter les changements majeurs qui en ont découlé. Enfin, nous expliquons comment le développement professionnel est perçu chez les enseignants comme un processus d'apprentissage en continu où l'échange et la réflexion sont préférables et essentiels pour favoriser le changement de pratique.

Le cinquième et dernier chapitre de ce mémoire vise finalement à discuter des résultats obtenus en regard de la problématique et du cadre conceptuel de la recherche. Cette section interprétative énonce notamment les constats généraux à retenir en plus de proposer un réseau conceptuel reliant les dimensions du savoir enseigner ayant été modifiées par la formation continue chez l'enseignant au collégial.

En terminant, le dernier aspect de ce projet, la conclusion, présente un retour sur les principaux moments de cette recherche, dégage les limites de ce projet et offre quelques propositions de recherche futures à la lumière des résultats obtenus.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL

Traiter de la formation des enseignants au collégial, c'est d'abord et avant tout comprendre la spécificité et les particularités de cet ordre d'enseignement propre au Québec.

1.1.1 Le collégial comme ordre d'enseignement unique au Québec

Le système éducatif québécois s'organise en quatre ordres d'enseignement : l'enseignement préscolaire-primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire (Observatoire de l'administration publique [OAP], 2012). Dans le cursus scolaire d'un jeune Québécois, c'est après avoir terminé onze années d'études que celui-ci peut se prévaloir d'un accès aux études postsecondaires. Au Québec, l'enseignement postsecondaire inclut d'abord l'ordre collégial, public ou privé, francophone ou anglophone, puis l'ordre universitaire qui comprend l'ensemble des universités québécoises et les écoles affiliées.

L'institution d'enseignement qui nous intéresse, le cégep¹, propose entre autres des programmes de formations préuniversitaires et techniques menant à l'obtention d'un Diplôme d'études collégiales (DEC). Ainsi, la formation complétée à l'ordre collégial (technique, professionnelle ou préuniversitaire) permet ensuite de poursuivre des études universitaires ou d'entrer sur le marché du travail.

C'est le rapport Parent rédigé par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec en 1964, qui mène à la création des cégeps. Une des composantes essentielles du projet de cégeps est la notion de polyvalence. Le ministère souhaitait en effet offrir un système éducatif unifié et cohérent, et ce, de la maternelle à l'université, incluant l'éducation des adultes, tout en offrant « un profil intermédiaire entre l'université, le postsecondaire et le marché du travail » (Rocher, 2006, p. 11). Ainsi, en 1967, l'ouverture des premières institutions collégiales intègre des objectifs précis : amener un plus grand nombre d'étudiants à poursuivre des études plus longues, créer une période transitoire d'orientation professionnelle et scolaire en favorisant un meilleur équilibre entre la formation générale et la spécialisation (Rocher, 2006).

Avec la création de cet ordre d'enseignement émerge nécessairement une nouvelle profession : l'enseignement au collégial. Afin de comprendre en quoi cette profession est particulière, nous définissons d'abord ce que nous entendons par « acte

¹ Collège d'enseignement général et professionnel

d'enseigner », puis nous précisons en quoi l'enseignement peut être entendu comme un acte professionnel.

1.1.2 L'acte d'enseigner dans le contexte du collégial

Hautement simplifié, le terme « enseigner à l'enseignement collégial » peut se réduire à l'expression suivante : aider à apprendre, « c'est-à-dire créer des situations qui sont susceptibles de stimuler, de soutenir et d'encadrer le processus d'apprentissage » (Pratte, 2002, p. 31). En fait, l'enseignant, en situation professionnelle, met en œuvre des savoirs, procédés et compétences dans le but d'atteindre des objectifs de formation pour l'élève (Vinatier & Altet, 2008).

Enseigner nécessite bel et bien des habiletés de réflexion, de critique, de résolution de problème et de compétences en communication orale et écrite (Langevin, Grandtner, & Ménard, 2008). Ainsi,

une conception de l'acte d'enseigner comme transaction pratique complexe, faisant appel à des logiques d'actions multiples et exigeant l'exercice de capacités délibératives dans l'action et sur l'action [représente une conception largement partagée] (Boutet, 2004, p. 1).

Par exemple, Pratte (2002) considère la pratique enseignante comme un acte complexe, interactif, réflexif, à long délai de réponse, dirigé, situé, contingent et rationnel, qui par conséquent, est compris comme un acte professionnel. De par la nature complexe, évolutive, interactive, réflexive et professionnelle, peu importe le

niveau d'enseignement, l'acte d'enseigner suppose ainsi des adaptations et des ajustements constants (Carbonneau, 1993).

Le cas de l'enseignant au collégial apparaît complexe. N'ayant pas nécessairement reçu de formation pédagogique ou didactique au moment de l'embauche, il ne dispose généralement « pas d'une base de connaissances stable et explicitement reconnue dans laquelle puiser pour trouver les moyens les plus adéquats afin d'atteindre les objectifs visés » (Pratte, 2002, p. 31). Nous reviendrons sur cet aspect dans le présent chapitre.

1.1.3 L'enseignement, une profession ?

Nombreuses sont les transformations sociales, politiques et culturelles qui ont une incidence sur le rôle et les modes d'intervention des enseignants. Considérant les exigences et la spécificité de l'acte d'enseigner, nous présentons ici l'évolution du métier d'enseignant sous l'angle de la professionnalisation (Perrenoud, 2001).

Plusieurs auteurs tentent de regrouper les caractéristiques communes constitutives de la notion de profession (Carbonneau, 1993; Lemosse, 1989; Lessard, 2000) ou de préciser ce qu'un enseignant doit être en mesure de faire pour être considéré comme un professionnel (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2001). D'un point de vue anglo-saxon, Lemosse (1989) s'attarde aux critères permettant de

reconnaître un professionnel et aux « stratégies déployées pour accéder au statut de profession ». Ces critères incluent, entre autres, la prise en charge par le groupe professionnel de la gestion des conditions d'accès, des conditions d'admission, du développement des savoirs, de la formation et de l'éthique. Pour sa part, Carbonneau (1993) propose de réduire les caractéristiques de la notion de profession à quatre dimensions principales : l'acte professionnel (acte spécifique impliquant l'activité intellectuelle, rendu sous forme de service), la formation (reçoit une formation universitaire le plus souvent de nature scientifique), le contexte de pratique (exerce une profession de façon autonome et responsable) et l'insertion sociale (s'insère dans la communauté à partir d'un ordre ou d'une corporation).

Sur le plan des critères menant au statut de professionnel, Maubant et Roger (2012) s'intéressent à la professionnalisation en lien avec les métiers de l'éducation et de la formation. Ils suggèrent qu'une profession est d'abord et avant tout liée au travail qui implique une relation à autrui. En ce sens, comme l'ont exprimé Paquay, et *al.* (2001), l'enseignement fait partie des métiers relatifs à l'humain, au même titre que le droit ou la médecine. Par ailleurs, les enseignants professionnels n'appliquent pas simplement des normes et des modèles définis. Ils se doivent de réfléchir dans l'action à ce qui est le plus adapté dans la situation vécue en tenant compte du contexte et des acteurs impliqués (Donnay & Charlier, 2008). Cette caractéristique est aussi liée à la définition de ce qu'est une profession.

Cette définition nous amène à considérer un troisième aspect important de l'acte professionnel : la pratique réflexive. En effet, selon Paquay et ses collaborateurs (2001), l'enseignant peut être considéré en tant que professionnel, puisqu'il utilise activement la pratique réflexive, et ce, de façon inhérente à ses fonctions. Désigner la pratique enseignante comme étant professionnelle présuppose donc qu'un enseignant-professionnel inclut à sa pratique la résolution de problèmes complexes par une pratique réflexive et une certaine liberté d'action menant, par la créativité, à l'innovation (Boutin & Lamarre, s.d.).

Abordant l'évolution de la pratique enseignante dans sa globalité (tout ordre d'enseignement confondu), les auteurs Martinet, Raymond, et Gauthier (2001) expliquent que l'enseignant est devenu au fil du temps un maître professionnel, un guide, un accompagnateur et un motivateur, à qui incombe un certain nombre de décisions administratives, éducatives et pédagogiques. À dire vrai, il s'agit du modèle de professionnalité qui prime dans le système éducatif québécois depuis le début des années 90. Compte tenu de ces éléments, l'enseignant-professionnel est donc considéré « comme une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques » (Altet, 2001, p. 29). En d'autres termes, l'enseignant en tant que professionnel intègre à sa pratique des stratégies appuyées sur des savoirs rationnels où une certaine expertise et autonomie sont développées en situation professionnelle (*Ibidem*).

Quoi qu'il en soit, la pratique de l'enseignement implique un travail intellectuel faisant appel à l'autonomie individuelle. Ce métier a comme avantage d'être non routinier, de demander à celui qui le pratique d'être créatif, en plus de rendre un service fondamental à la société. Il s'agit en outre d'un acte professionnel, référant à un certain savoir propre à l'enseignement.

1.1.4 Le portrait de la profession enseignante au collégial

Ce n'est pas seulement pour le caractère unique de sa structure éducative que l'enseignement collégial attire notre attention. La spécificité de l'ordre collégial s'observe également sur le plan des individus qui composent le corps professoral. En effet, les professionnels regroupés sous la bannière « enseignants au collégial » sont de provenances diverses et détiennent souvent des qualifications disciplinaires et pédagogiques variées.

1.1.4.1 Les conditions d'embauche

Afin de dresser un portrait juste et pertinent de la situation professionnelle actuelle des enseignants au collégial, il importe d'abord de comprendre les spécificités relatives aux conditions d'embauche de ces professionnels de l'enseignement.

Lors de la création des cégeps, les enseignants embauchés étaient majoritairement issus des domaines techniques, engagés parce qu'ils maîtrisaient une profession et parce qu'ils représentaient le savoir et l'expertise dans leurs domaines respectifs. Encore aujourd'hui, les enseignants sont engagés sur une base essentiellement disciplinaire. Contrairement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, les institutions d'éducation collégiales sont libres de préciser les exigences requises pour enseigner dans leurs établissements, et ce, autant sur le plan disciplinaire que sur le plan pédagogique. C'est d'ailleurs ce que soulignent plusieurs avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1997, 2000, 2002): aucune formation initiale ou continue en pédagogie n'est obligatoire comme critère d'embauche pour les professeurs à l'enseignement collégial. Lauzon (2001) spécifie bien que « cette situation prévaut depuis la création des cégeps » (p.8).

Dans un des avis émis par le CSÉ (2000), il est précisé que « pour enseigner au collégial, officiellement du moins, les conditions minimales d'embauche sont essentiellement d'ordre disciplinaire » (p. 14). De plus, ces conditions s'avèrent variables d'un secteur d'enseignement à l'autre, d'un programme à l'autre et d'un collège à l'autre. L'avis précise à ce propos que chez les enseignants du secteur préuniversitaire, « un baccalauréat spécialisé est requis quand ce niveau de formation est accessible dans le domaine d'enseignement concerné » (*Ibidem*). Pour ce qui est de l'ordre technique, l'avis informe que des années d'expérience de travail dans le

domaine sont généralement jugées suffisantes, ce qui « compense pour l'absence de formation universitaire » (*Ibidem*). Ainsi, pour un candidat en psychologie, par exemple, celui-ci devra minimalement détenir un baccalauréat dans sa discipline pour aspirer à être embauché comme enseignant en sciences humaines. En contrepartie, une hygiéniste dentaire détenant vingt ans d'expérience pourrait être engagée comme enseignante dans ce domaine spécifique sans avoir complété de formation universitaire particulière. Un diplôme technique ou professionnel en hygiène dentaire cumulé à des années d'expérience substantielle pourrait s'avérer suffisant pour accéder à un poste d'enseignante dans ce domaine.

Cela étant dit, bien que la formation initiale en pédagogie ne soit pas nécessaire pour accéder au titre d'enseignant au collégial, il est possible de se rendre compte que la formation à l'enseignement est somme toute valorisée. En effet, dans un avis de 2000 portant sur la formation du personnel enseignant au collégial, le CSÉ rappelait qu'en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation soulignait que le développement continu pédagogique serait profitable et bénéfique pour les enseignants au collégial :

[...] les habiletés pédagogiques s'acquièrent au fil des ans, mais encore mieux si elles reposent sur des bases solides. C'est pourquoi nous considérons qu'une formation en psychopédagogie devrait faire partie des critères d'embauche, à l'enseignement postsecondaire. (CSÉ, 2000, p. 13)

En consultant les offres d'emploi émises par différents cégeps à travers la province, on constate qu'il est généralement précisé qu'une formation pédagogique représente « un atout » pour la candidature d'un futur enseignant et non pas un critère officiel d'embauche.

1.1.4.2 Les normes relatives au développement professionnel des enseignants au collégial

Nous venons de constater qu'à l'inverse des autres métiers professionnels, « le personnel enseignant à l'enseignement supérieur n'a pas l'obligation de détenir, au moment où il accède à la pratique, une qualification professionnelle propre à l'exercice de sa profession, sa qualification étant définie principalement par la connaissance d'un champ disciplinaire donné » (CSÉ, 1997, p. 57). Dans le même ordre d'idées, Archambault (1996) explique qu'au Québec, la pratique de l'enseignement au collégial correspond à l'un des rares métiers où les actes professionnels de ses membres ne sont pas définis par un organisme officiel.

Certes, en 1996, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) par la voix de la Commission des États généraux sur l'éducation suggérait qu'une formation universitaire axée sur la psychopédagogie préparant à l'enseignement soit obligatoire, et ce, pour l'ensemble du personnel enseignant, « y compris celui de l'enseignement supérieur » (CSÉ, 2000, p. 15). Toutefois, en 2014, aucune réglementation claire et

stricte n'est encore appliquée quant à la mise à jour des qualifications pédagogiques, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement supérieur. Accessible sur une base volontaire, le perfectionnement se développe donc « de façon variable, selon les besoins exprimés, les ressources disponibles, les conditions de travail et les façons de concevoir la pratique de l'enseignement » (CSÉ, 2000, p. 14).

Compte tenu de la nature complexe de l'acte d'enseigner et du fait que les enseignants sont généralement issus de domaines spécialisés, les institutions collégiale et ministérielle encouragent leurs enseignants à poursuivre leur apprentissage de la profession à travers différentes formations visant le perfectionnement pédagogique (Lafortune, Deaudelin, Doudin, & Martin, 2001). Tel qu'il en sera question plus loin dans ce chapitre, différentes formations de type formel et informel sont d'ailleurs disponibles et accessibles pour les enseignants œuvrant dans les cégeps du Québec.

1.1.4.3 La composition du corps professoral au collégial

Pour l'année 2009-2010, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2011) précise que le Québec comptait quelque 20 000 enseignants œuvrant dans l'une des 48 institutions publiques d'enseignement collégial. Un peu moins de la moitié d'entre eux se prévalent d'un statut d'emploi permanent.

Compte tenu des conditions d'embauche et des normes relatives à l'apprentissage de la profession, d'une part, les enseignants du collégial peuvent donc être considérés, d'une part, comme des spécialistes d'un contenu et d'une discipline et, d'autre part, comme des spécialistes de l'enseignement. Raymond et Hade (2000) résument la situation des enseignants au collégial qui :

[...] possèdent généralement une solide formation disciplinaire ou technique qui fait d'eux des spécialistes de contenus. Cependant, ils ne disposent habituellement pas d'une formation les préparant aux dimensions pédagogiques et didactiques du métier. De plus, ils ont fort probablement des profils diversifiés en termes d'expérience professionnelle. (p. 14)

Selon Archambault (2000), deux profils d'enseignants sont engagés dans les cégeps. D'un côté, on retrouve des titulaires d'un baccalauréat et d'une maîtrise ou même d'un doctorat dans un domaine précis (psychologue, ingénieur, biologiste, etc.) ou des professionnels étant hautement reconnus et qualifiés dans un domaine spécialisé qui sont engagés comme experts dans un programme technique (pilote, électricien, hygiéniste dentaire, infirmière, etc.). D'un autre côté, on retrouve des enseignants-pédagogues qui possèdent des savoirs didactiques et pédagogiques, ayant suivi une formation initiale ou continue axée sur la psychopédagogie (éducation spécialisée ou à l'enfance, éducation physique, anglais, anciens enseignants du primaire ou du secondaire, etc.). Ces enseignants possèdent généralement des aptitudes pour la communication et l'accompagnement en plus de détenir certaines connaissances de base sur l'apprentissage scolaire.

1.1.4.4 La tâche enseignante spécifique à l'ordre collégial

Selon un portrait de la profession enseignante au collégial réalisé en 2008, la tâche enseignante collégiale « réfère à un ensemble d'activités dévolues au personnel enseignant dans l'exercice de sa profession à titre de spécialiste d'enseignement dans une discipline » (Comité patronal de négociation des collèges [CPNC], 2008, p. 41). Le CPNC (2008) propose une liste de tâches incluant notamment la prestation de cours, l'encadrement des stages, l'évaluation et l'encadrement des étudiants, la préparation (cours, plan de cours, stage, laboratoire, plan d'études, etc.), la surveillance et la correction d'examens, la mise à jour des connaissances de l'enseignant, la révision de corrections demandées par les étudiants, la participation aux journées pédagogiques, la participation aux rencontres départementales et aux comités de programme. Dans les faits, la tâche enseignante au collégial ne saurait se résumer à la charge de cours, aux tâches de préparation ou aux seules activités d'enseignement. Le professeur de cégep doit participer à la gestion pédagogique; contribuer au développement institutionnel et à la prise de décisions administratives en lien avec la gestion des programmes; collaborer à différents projets de recherche; poursuivre son perfectionnement disciplinaire et pédagogique; produire du matériel didactique et s'impliquer dans le service à la collectivité (CPNC, 2008; CSÉ, 1997, 2000).

1.1.4.5 Le statut hybride des enseignants

Il est important de comprendre que l'identité professionnelle des enseignants du cégep est singulière et unique. En effet, ces derniers incarnent en quelque sorte des « hybrides », ce que certains auteurs considèrent comme une profession à mi-chemin entre le secondaire et l'université (Corriveau, 1991; Lauzon, 2001; Robitaille & Maheu, 1993). Selon les postulats théoriques soutenus par Robitaille et Maheu (1993), il s'avère qu'« au sein des processus de construction des identités professionnelles, l'autonomie au travail et la qualification sont, et c'est là un premier postulat, des enjeux de rapports sociaux constitutifs de la pratique enseignante » (p.89). D'un côté, au quotidien, l'enseignant du collégial, comme celui du secondaire, possède une certaine autonomie dans l'enseignement de sa discipline. Tout en respectant les exigences et les objectifs spécifiques du cours, organisés et détaillés dans un plan-cadre, l'enseignant choisit le contenu présenté, la façon dont il sera présenté et les évaluations auxquelles il soumettra les étudiants. D'un autre côté, sur le plan des qualifications, ce sont les professeurs universitaires qui ont le plus de similitudes avec l'ordre collégial. D'abord, les enseignants de cégeps et les professeurs d'université doivent assumer certaines tâches administratives comme la gestion pédagogique par les pairs et la gestion administrative des programmes. Dans le cadre de leur travail, les enseignants au collégial peuvent également s'adonner à des activités de recherche subventionnées (Association pour la recherche au collégial [ARC], 2014). Finalement, de la même manière que les professeurs universitaires, les

enseignants collégiaux « sont relativement libres d'organiser leur parcours de développement professionnel » (Lauzon, 2001, p. 39). L'enseignant au collégial n'a donc aucune obligation qui le contraint à mettre à jour ses qualifications disciplinaires ou pédagogiques, sauf si ce celui-ci est membre d'un ordre professionnel l'obligeant à s'acquitter annuellement de plusieurs heures de formation. Par exemple, une infirmière enseignant dans un programme technique en soins infirmiers doit s'assurer de mettre à jour ses qualifications disciplinaires, et ce, en respectant les exigences émises par l'Ordre des infirmiers et des infirmières du Québec (OIIQ).

La mise à jour des qualifications pédagogiques ne correspond pas à une composante officielle du travail des enseignants au collégial. Ceux-ci considèrent au contraire le perfectionnement « comme dépendant pour une large part de leurs disponibilités personnelles et représentant une charge additionnelle de travail, charge qui devient de plus en plus difficile à assumer » (CSÉ, 1997, p. 67).

1.2 LA COMPLEXIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL

Les responsabilités de l'enseignant au collégial se sont graduellement multipliées, passant notamment de l'élaboration du matériel didactique à l'accompagnement particulier des étudiants, à la recherche et à la gestion des programmes d'études (Bolduc, 2010). L'une des particularités de la pratique

enseignante concerne justement l'interaction croissante entre l'enseignant et l'étudiant (Maheu et Robitaille, 1993, cités par Sylvain & Association québécoise de pédagogie collégiale [AQPC], 2006). Au cours de leur existence, les cégeps ont connu de grands changements constitutifs à l'égard de leurs populations étudiantes. Il s'avère intéressant de comprendre comment ces clientèles ont eu un impact bien réel sur la pratique de l'enseignement au collégial. Une fois le processus de diversification de la clientèle explicité, nous aborderons les répercussions possibles de ces phénomènes sur les rôles et les modes d'intervention pédagogiques des enseignants collégiaux.

1.2.1 La diversification des clientèles étudiantes

D'abord, il importe de présenter en quoi l'affluence de nouvelles clientèles au niveau collégial et le passage d'un enseignement élitiste à une formation de masse ont eu des retombées importantes sur l'enseignement collégial (Loiola & Romainville, 2008).

Tableau 1. Distribution des effectifs étudiants dans les cégeps québécois

Année	1967-68	1969-70	1972-73	1985-86	2010-11	2013-14
Nombre de cégeps	12	34	44	-	48	48
Nombre d'étudiants inscrits à la session d'automne réparti dans l'ensemble des cégeps	14 077	49 118	85 247	137 583	172 518	177 451
Sources	(Corriveau, 1986; Savard & Bouthaim, 2006)				(OAP, 2010)	(Fédération des cégeps, 2013)

Jusqu'aux années 1960, les étudiants accédant aux études supérieures (collèges classiques et universités) ne représentent qu'une infime minorité de la population scolaire, souvent issue d'un milieu bourgeois et élitiste, généralement près des grands centres urbains. Avec l'ouverture des douze premiers cégeps en 1967, force est de constater que l'objectif de ces institutions est précisément d'ouvrir les portes de l'enseignement supérieur au plus grand nombre possible (Dassylva, 2006). Pour diverses raisons économiques, géographiques, pédagogiques, politiques et bien d'autres, les cégeps jouissent d'une popularité rapide et sans précédent qui fait grimper rapidement leurs effectifs étudiants. Comme le présente le tableau 1, en 1967, 14 077 étudiants sont inscrits à la première session d'automne dans l'un des cégeps de la province. En 1985-1986, soit moins de vingt ans après l'ouverture des cégeps, la population étudiante est environ dix fois plus élevée et atteint le nombre de 137 583 inscriptions. Enfin, pour l'année 2013-2014, les 48 institutions publiques collégiales ont accueilli 177 451 étudiants.

Autrefois homogène, composée d'étudiants performants et sensiblement issus des mêmes milieux favorisés, la masse étudiante s'est grandement diversifiée. Savard et Bouthaim (2006) sont d'avis que c'est dans les années 1980 « que l'effectif collégial s'est ainsi diversifié quant au sexe, à l'âge, à l'origine ethnique, aux origines socioéconomiques et à la préparation aux études supérieures » (p.107). Cros (2009) ajoute en ce sens que « de plus en plus de jeunes entrent dans l'enseignement

supérieur et leur niveau n'est plus celui réservé jadis aux élites. Ils entrent sans le bagage cognitif d'antan, avec moins de méthodes de travail, avec des motivations très différentes » (p. 14).

1.2.1.1 Les mesures favorisant l'hétérogénéité de la clientèle

Qu'en est-il des mesures d'accompagnement permettant à ces étudiants de provenance et de capacités différentes de réussir? Depuis les années 80, c'est grâce aux réformes et aux réaménagements des structures pédagogiques gouvernementales et institutionnelles que chaque étudiant a maintenant accès à un cours qui convient à son talent, et ce, même au niveau de l'enseignement supérieur (Rocher, 2006). Ces ajustements structurel et pédagogique influencent notamment le type d'étudiants qui accèdent à l'ordre collégial. Depuis les vingt-cinq dernières années, il est possible d'observer à la fois une massification et une diversification des populations étudiantes (OAP, 2010; Savard & Bouthaim, 2006). Plus récemment, dans les années 2000, les clientèles collégiales se distinguent désormais par « la grande diversité de leurs besoins (de formation et d'encadrement) et les ajustements qu'elle suppose » (CSÉ, 2000, p.10).

En effet, diverses mesures gouvernementales contribuent à intégrer aux programmes réguliers tout étudiant désirant poursuivre ses études supérieures. Par exemple, sur le plan financier, le gouvernement adopte dès 1966 la Loi sur les prêts et

bourses afin de contribuer à rendre accessible le collégial pour tous (MELS & Aide financière aux études [AFE], 2012). Sur le plan de l'accompagnement pédagogique, à la suite de la réforme Robillard de 1993, les cégeps mettent progressivement en place certaines mesures d'accompagnement pour conseiller leurs étudiants dans leur cheminement scolaire. En ce sens, la session d'accueil et d'intégration (SAI) est graduellement disponible dans tous les cégeps et accessible à tous les étudiants. Elle fait office de transition entre le secondaire et le collégial (CSÉ, 2010). Citons également la création des centres d'aide disciplinaire (français, anglais, mathématiques, etc.) où un service de mise à niveau accompagné est offert.

L'hétérogénéité des étudiants s'accroît davantage en 2007-2008 avec les changements au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) qui modifie considérablement les critères d'admission au collégial (Association professionnelle des aides pédagogiques individuelles [A.P.A.P.I.], 2006). Une masse d'étudiants admis conditionnellement intègre dorénavant les classes des cégeps. À vrai dire, des étudiants n'ayant pas complété leur Diplôme d'études secondaires (DES) sont désormais admis conditionnellement au secteur régulier de l'ordre collégial. Ces étudiants ont toutefois l'obligation de compléter les crédits manquants durant leur première session au collégial (A.P.A.P.I., 2006).

Qui plus est, dans une visée d'accommodements et d'ouverture quant aux différences individuelles, notamment sur le plan de l'apprentissage, les cégeps se

doivent maintenant d'accueillir dans les programmes réguliers des clientèles dites « émergentes ». Représentant 10 % des admissions, un étudiant de la clientèle émergente est décrit comme une personne présentant généralement des troubles d'apprentissage, des troubles déficitaires de l'attention, des problèmes de santé mentale ou tout autre déficiences neurologiques, sensorielles, physiques ou motrices (Fichten et *al.*, 2006; I. Grégoire, 2007; Nguyen, Fichten, Barile, & Lévesque, 2006). Depuis 1990, « les collègues ont l'obligation d'accommoder cette clientèle pour favoriser leur réussite. Les collègues se doivent donc de s'adapter au modèle québécois de l'école inclusive » (A.P.A.P.I., 2006).

Conformément à cette conjoncture particulière, les enseignants doivent dorénavant faire face à une nouvelle hétérogénéité d'apprenants, aux orientations d'apprentissage, aux aptitudes et aux besoins variés et complexes (Loiola & Romainville, 2008; Rocher, 2006; Savard & Bouthaim, 2006). La tâche enseignante s'est complexifiée, influencée par la venue d'une diversification importante de la population étudiante (Boisvert, Lacoursière, & Lallier, 2006; Perrenoud, 1998). La question se pose : embauchés sur une base disciplinaire, les enseignants du collégial sont-ils suffisamment formés pour accomplir ces nouvelles tâches liées à l'accompagnement pédagogique? Ne pouvant plus seulement compter sur leurs savoirs disciplinaires, les enseignants doivent désormais ajuster leur pratique professionnelle, leur rôle ainsi que leurs modes d'intervention pédagogiques afin de répondre aux besoins spécifiques des nouvelles clientèles.

1.3 LA POURSUITE DE L'APPRENTISSAGE DE LA PROFESSION CHEZ LES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL

Jusqu'à présent, il a été possible de comprendre que l'enseignement au collégial est un acte professionnel qui s'est largement complexifié, notamment en raison du fait que les enseignants sont dorénavant confrontés à des clientèles nouvelles et variées. Les besoins d'accompagnement particuliers encouragent la transformation des rôles et des tâches relatifs à l'enseignement au collégial. Considéré comme un professionnel de l'enseignement, aucune règle n'est précisée vis-à-vis l'apprentissage de sa profession; ni en début et ni en cours de carrière. Donc, de quelle façon les enseignants au collégial composent-ils avec l'apprentissage de ce volet de leur pratique? Comment acquièrent-ils ou développent-ils leurs savoirs liés à l'enseignement en tant que tel? Enfin, de quelle manière ces spécialistes de contenus disciplinaires parviennent-ils à accompagner adéquatement leurs étudiants dans le développement de leurs compétences?

1.3.1 Les modalités d'apprentissage

L'apprentissage de la pratique enseignante au collégial a ceci de particulier qu'elle ne s'appuie pas sur les acquis théoriques d'une formation initiale spécifique à l'enseignement (Lauzon, 2002b). De quelle façon les enseignants du collégial

élaborent-ils leur savoir professionnel? Dans ses recherches, Lauzon (2002b) précise trois principaux moyens utilisés par les enseignants pour améliorer leur pratique enseignante. Elle nomme ces moyens « modalités d'apprentissage », c'est-à-dire l'apprentissage informel, par la pratique ou par l'interaction, et l'apprentissage formel.

1.3.1.1 L'apprentissage informel par la pratique et par l'interaction

D'abord, il faut distinguer l'apprentissage par la pratique qui est possible par le biais de l'action ou la réflexion et l'apprentissage par l'interaction qui se produit par l'interrelation avec les étudiants ou les collègues. Ces deux moyens font partie des démarches informelles d'apprentissage de la profession. Aussi appelées apprentissage invisible, non reconnu (Lauzon, 2001) ou formation informelle (Ferman, 2002), ces modalités d'apprentissage s'activent à partir de l'expérience des enseignants (Lauzon, 2002b). Bien que l'apprentissage par la pratique et par l'interaction mènent au développement de connaissances en matière de pédagogie, ces formations informelles ne s'appuient pas nécessairement sur un savoir universitaire et ne mènent pas à l'obtention d'une reconnaissance particulière.

Certaines activités de formation informelles de perfectionnement psychopédagogique (congrès, colloques, conférences, associations dédiées à la pédagogie collégiale, rencontres informelles entre collègues, lectures spécialisées en

éducation, communautés de pratique, etc.) sont généralement réalisées sur une base volontaire, tandis que d'autres (accompagnement pédagogique, journées pédagogiques, conférences, rencontres formelles entre collègues ou départements, stages en milieu de pratique, formation donnée par le conseiller pédagogique, etc.) sont parfois obligatoires ou fortement encouragées par les collègues, les syndicats ou les départements. Une étude réalisée par St-Pierre et Lison (2009) explique que ces formations s'avèrent populaires, puisqu'en plus d'être accessibles et ponctuelles, elles demandent un faible investissement de temps.

1.3.1.2 L'apprentissage formel

L'apprentissage formel, quant à lui, réfère aux activités de perfectionnement impliquant des connaissances scientifiques liées à un domaine plutôt qu'à l'expérience (Lauzon, 2002b). Ces activités mènent généralement à des crédits universitaires ou à un diplôme particulier. Appelé « activités de formation formelles » (Ferman, 2002) ou « activités de formation reconnues » (Lauzon, 2001), ce type d'apprentissage apparaît officiellement dans les universités québécoises dans les années 1970. Depuis, les universités collaborent activement avec les institutions collégiales afin d'offrir plusieurs programmes de formation « aux personnes qui se destinent à l'enseignement au collégial ou qui y œuvrent déjà » (CSÉ, 2000, p. 17). Orientés vers l'amélioration et le développement de leurs savoirs professionnels et psychopédagogiques, plusieurs programmes à temps complet ou à temps partiel tels

que des certificats, des microprogrammes ou programmes courts ou des diplômes de deuxième et de troisième cycles sont présentement disponibles à travers le réseau universitaire québécois.

Soulignons l'importance dans le secteur de la formation continue au collégial du programme PERFORMA, voué depuis 1973 au perfectionnement et à la formation des maîtres (Laliberté & Dorais, 1999; Université de Sherbrooke, 2013). En association avec les cégeps, un des volets de PERFORMA s'attarde à coordonner les programmes de formation dans les différents collèges. Adaptées aux réalités de l'ordre collégial, les formations sur mesure de PERFORMA donnent aux enseignants du collégial la possibilité de suivre un programme de formation crédité selon leurs besoins (St-Pierre, Martel, Ruel, & Lauzon, 2010).

Selon les explications du CSÉ en 2000, PERFORMA aurait contribué de façon significative au développement de la pédagogie dans les cégeps, notamment par son offre de formation de qualité. Adoptant un modèle ouvert, fondé sur la libre participation, sur l'expérience des participants et sur les besoins spécifiques des enseignants au collégial, ces formations ont en effet enrichi la pratique pédagogique des enseignants au collégial (Laliberté & Dorais, 1999; Malouin, 1997). Bien que cette plate-forme propose une base concrète pour accompagner la formation pédagogique des enseignants, des difficultés demeurent bien présentes quant à l'identification des habiletés, connaissances et compétences nécessaires chez le

personnel enseignant des cégeps. Comme le soulignait Archambault (1996), aucun consensus ne tient quant aux compétences attendues chez les enseignants du collégial.

Cela étant dit, que les enseignants du collégial s'adonnent à des activités de formation informelles ou qu'ils s'inscrivent à un programme universitaire, l'objectif sous-entendu par ce processus demeure le même : développer un savoir sur l'enseignement, un savoir enseigner.

1.3.2 Les qualifications pédagogiques détenues

Lauzon (2001) souligne dans sa thèse que la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) et certains collèges prévoient des budgets visant à assurer le perfectionnement pédagogique de leurs enseignants. Toutefois, le chercheur est d'avis que cette aide financière est insuffisante et que les enseignants ne sont que peu soutenus par les institutions. Malgré le peu de ressources dont disposent les enseignants, Lauzon (2001) soutient tout de même qu'« une proportion croissante du corps enseignant possède des qualifications en enseignement » (p. 13).

Historiquement, en 1967, ce sont environ 80 % des enseignants au collégial qui ne détiennent aucune formation pédagogique, initiale ou continue (R. Grégoire, Turcotte, & Dessureault, 1986, cités par Gingras, 1993). En 1983-1984, 50 % des enseignants du collégial affirment détenir un diplôme lié à la pédagogie, soit en

enseignement préscolaire, primaire, secondaire, professionnel ou aux adultes (Simpson, 1986, cité par Lauzon, 2001). Dans une étude récente, St-Pierre et Lison (2009) ont précisé qu'en 2009, ce sont 83,2 % des participants de son étude (n = 348) qui détiennent une formation pédagogique. Plus précisément, ce sont près des deux tiers de cette majorité d'enseignants au collégial (62,5 %) qui rapportent détenir une formation de type créditée. Face à ce résultat, les auteurs St-Pierre, Arsenault, et Nault (2010) spécifient toutefois qu'il importe de tenir compte du fait que la « formation peut varier considérablement : pour ce qui est de la formation créditée, elle peut prendre la formation d'une activité de 1 crédit de premier cycle jusqu'à 90 crédits de troisième cycle » (p. 26).

Enfin, il s'avère essentiel de souligner que l'obtention d'un diplôme universitaire n'assure pas la poursuite d'un perfectionnement pédagogique tout au long de la carrière de l'enseignant, pas plus qu'une activité de formation informelle lors d'une journée pédagogique. Les crédits cumulés et les heures passées en formation ne sont ni gage d'un apprentissage ni gage d'un développement d'un savoir enseigner.

1.4 LE PROBLÈME DE RECHERCHE

À la lumière des éléments présentés, il est possible de comprendre que l'apprentissage de la profession enseignante au collégial s'effectue de façon

autonome et donc, variable, selon les disponibilités et les intérêts de chaque individu. Nous remarquons aussi que la nécessité de la formation pédagogique s'impose de plus en plus d'elle-même, car les enseignants au collégial doivent répondre aux nouveaux besoins d'accompagnement et d'encadrement des populations étudiantes. Bien qu'une forte majorité d'enseignants disent avoir suivi de la formation continue (formelle ou non) depuis leur embauche (St-Pierre, et *al.*, 2010), nous ne connaissons pas vraiment les retombées attribuables à ces activités.

Que savons-nous des répercussions de la formation continue sur le plan pédagogique dans l'enseignement supérieur? Certaines études tendent à démontrer que la formation continue des enseignants peut avoir un impact réel sur plusieurs volets de l'enseignement supérieur (Gibbs & Coffey, 2004; Lueddeke, 2003; Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007, 2008; Stès, Coertjens, & Petegem, 2009). Toutefois, ces études sont de nature quantitative, portent sur l'enseignement universitaire et ne s'attardent pas spécifiquement aux bénéfices dans la pratique enseignante.

Dans l'ouvrage intitulé *La formation continue des enseignants est-elle utile?* (1999), Cauterman, Demailly, Suffy et Bliez-Sullerot suggèrent que la formation continue est favorable pour les enseignants. Cette recherche de nature mixte ne correspond cependant pas à la réalité des enseignants du collégial; il s'agit ici d'un projet s'attardant aux enseignants du primaire et du secondaire.

En 2002, Lauzon (2002a) est d'avis que l'« on trouve très peu de données de recherche sur l'expérience de développement professionnel des enseignants du collégial. Or, cette expérience est intéressante en soi en raison de la spécificité de la profession enseignante au collégial » (p. 4). En ce sens, quant au projet de St-Pierre et Lison (2009) soutenu par PERFORMA, cette enquête descriptive consacre bien un volet de son étude à l'utilité de la formation continue chez les enseignants du collégial, mais de façon peu détaillée. Finalement, Houpert (2009) s'attarde de son côté aux bénéfices du processus de développement continu, mais par rapport aux enseignants ayant reçu une formation initiale en enseignement. Ces résultats ne permettent donc pas de dresser un portrait réaliste de la situation qui prévaut actuellement dans l'enseignement collégial.

Il apparaît donc légitime, comme le précise Houpert (2009), « de s'interroger sur les bénéfices attendus [...] [et] la place spécifique de la formation continue des enseignants dans le développement des compétences professionnelles » (p.1). En d'autres termes, la formation suivie est-elle utile? Les enseignants ajustent-ils ou modifient-ils quelque chose dans leur pratique à la suite de leurs formations?

1.4.1 La question de recherche

Considérant les éléments constitutifs du problème de recherche tels que présentés, cette étude vise plus spécifiquement à répondre à la question suivante :

quels sont les bénéfices que procure la formation continue à l'enseignement du point de vue des enseignants au collégial?

Plusieurs auteurs affirment l'importance de la formation continue axée sur la psychopédagogie et la pertinence de poursuivre les travaux portant sur le développement professionnel des enseignants du collégial. Considérant la question de recherche qui vise à saisir la portée de la formation continue en lien avec la pratique de l'enseignement au collégial, le chapitre suivant s'attardera plus en détail aux concepts de développement professionnel et de formation continue, de changement de pratique, et finalement, aux composantes du savoir enseignant.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

De nature fondamentale, cette recherche empirique vise à comprendre de façon préliminaire et descriptive une situation particulière (Gohier, 2004). Pour ce faire, ce deuxième chapitre précise le cadre conceptuel de la présente recherche. Ce chapitre vise ainsi à présenter la correspondance entre les concepts de développement professionnel, de changement de pratique et de savoir enseigner. Finalement, en guise de conclusion du chapitre, les objectifs spécifiques de la recherche seront explicités.

2.1 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS

Aborder la formation continue des enseignants au collégial, c'est d'abord et avant tout s'attarder à comprendre ce que la notion de développement professionnel représente dans les écrits scientifiques relatifs à l'éducation.

2.1.1 Le caractère polysémique de la notion de développement professionnel

Dans le domaine des sciences de l'éducation, le consensus apparaît difficile quant à la réelle signification de la notion de développement professionnel. Étant

donné la pluralité d'appellations utilisées, le développement professionnel apparaît alors comme un concept à caractère polysémique.

Comme le précise Boutin (1999), les auteurs ne s'entendent à la fois ni sur l'appellation de la notion, ni sur le contenu des étapes, ni sur les constituantes du développement professionnel chez les enseignants. Au point de vue du vocable employé, Uwamariya et Mukamurera (2005) rapportent qu'il serait possible d'aborder la notion de développement professionnel en termes de croissance professionnelle (Kagan, 1992) ou d'évolution professionnelle (Huberman, 1989; Huberman, Grounauer & Marti, 1989). Pour certains, le développement professionnel s'effectue principalement par le biais de la formation continue (Boucher & L'Hostie, 1997; Lafortune, *et al.*, 2001). Finalement, pour d'autres, il pourrait être juste d'utiliser l'expression en tant que synonyme à l'appellation perfectionnement ou développement pédagogique (Lafortune, *et al.*, 2001). Malgré l'absence de consensus sur l'appellation, deux tendances générales semblent se dégager des écrits sur le sujet. Il s'agit d'une conception développementale et d'une conception professionnalisante (Lameul *et al.*, 2011; Savoie-Zajc, 2010; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

En gardant en tête l'emploi synonymique de ces dénominations et l'indépendance des postures épistémologiques adoptées par les auteurs, nous adoptons une définition du développement professionnel qui correspond à « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent

peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 148). Les aspects suivants permettront de comprendre comment la définition choisie s'inscrit dans une perspective professionnalisante.

2.1.2 La perspective professionnalisante comme cadre d'analyse du développement de la pratique enseignante

Conformément aux écrits de Uwamariya et Mukamurera (2005), il s'avère possible de regrouper sous deux grandes perspectives théoriques l'ensemble des écrits et des recherches portant sur le développement professionnel. La première, la perspective développementale, regroupe des études qui proposent des modèles rappelant les stades du développement psychologique de l'enfant ou de l'adulte (Savoie-Zajc, 2010). La pratique de l'enseignant se développe selon une série d'étapes qui se succèdent, de façon chronologique, linéaire et progressive. Le modèle de Huberman, Grounauer et Marti (1989) fondé sur les six étapes du cycle de vie de la carrière d'un enseignant s'inscrit en cohérence avec cette vision développementale du développement professionnel.

Rappelons-le, l'acte d'enseigner est envisagé comme une pratique professionnelle où l'enseignant du collégial obtient une quasi totale autonomie sur ses actions et sur les mesures qu'il entreprend pour améliorer son savoir enseigner.

Également, contrairement à un métier relevant de la simple exécution, l'enseignant professionnel fait preuve de responsabilité et d'autonomie quant aux conséquences de ses interventions (Parent et *al.*, 1999; Perrenoud, 1994). Du reste, l'enseignant est en mesure de réfléchir à ses actes en plus de s'adapter aux diverses situations en mouvance (Altet, 1996, citée par Pérez-Roux, 2008). Ainsi, dans un contexte éducatif évolutif où l'enseignant professionnel doit aussi s'ajuster aux clientèles particulières, « penser à la stabilité de l'emploi et à une évolution professionnelle à caractère linéaire devient pratiquement impossible » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 136). C'est pourquoi nous nous attarderons davantage dans ce cadre conceptuel à la deuxième perspective proposée, celle axée sur la professionnalisation des enseignants.

La perspective professionnalisante inclut des écrits qui mettent l'accent sur la capacité de l'individu à parfaire ses savoirs, ses connaissances et ses compétences tout au long de sa carrière (Savoie-Zajc, 2010; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Dans cette perspective, le développement professionnel est envisagé comme un processus dynamique et itératif qui s'effectue au cours des années selon l'expérience professionnelle vécue (Anadòn, 1999; Savoie-Zajc, 2010). Pour ce faire, il va sans dire que le développement professionnel inclut nécessairement des « mécanismes et dispositifs susceptibles d'amener le professionnel à réfléchir sur sa pratique, à poser des diagnostics, à décider du cours de l'amélioration recherchée » (Savoie-Zajc, 2010, p. 12). Dans cette conception, le développement professionnel joue un rôle

déterminant chez le praticien enseignant et ses visées d'autonomie, de réflexivité et d'adaptation.

Cela étant dit, le développement professionnel vu à travers une conception professionnalisante peut être observé selon deux axes majeurs : le développement par la recherche ou par la réflexion et le développement professionnel abordé comme un processus d'apprentissage.

2.1.2.1 Le développement professionnel par la réflexion

La première orientation concerne le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion. Les travaux se retrouvant dans cette catégorie font valoir la réflexion comme moyen d'enrichissement de la pratique et comme source de perfectionnement (Boutet, 2001). Concrètement, dans ce processus, l'individu fait appel à ses habiletés cognitives afin de théoriser ses actions et ses expériences (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Cette vision du développement professionnel renvoie à Schön et à ses considérations sur le professionnel qu'il voit comme un praticien réflexif. En réalité, comme l'explique Boutet (2001), Schön reconnaît la valeur du savoir dans l'action des praticiens. Cet auteur considère en effet deux mécanismes fondamentaux pour le développement d'une pratique professionnelle de nature réflexive : la réflexion dans l'action (penser et s'ajuster simultanément dans l'action) et la réflexion sur l'action (retour réflexif sur ses expériences pratiques

antérieures) (Schön, 1994). C'est donc le fruit de l'analyse et de la critique des actions vécues qui enrichissent l'action future de l'individu (Boutet, 2001).

Nous retenons donc que l'apprentissage dans la pratique, à partir de la pratique et à l'aide des mécanismes de la pensée réflexive est compris comme l'une des caractéristiques d'un professionnel en éducation (É. Charlier, 2001). Nous croyons également que cette posture réflexive est nécessaire et fondamentale au développement d'une pratique professionnelle enseignante au collégial. En effet, de par la nature de leurs tâches quotidiennes, les enseignants ont l'obligation d'être constamment en adaptation.

2.1.2.2 Le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage

La deuxième orientation possible met de l'avant le développement comme processus d'apprentissage. Celui-ci considère l'enseignant comme un apprenant qui construit et reconstruit ses savoirs tout au long de son parcours professionnel. Cette vision de l'apprentissage s'enracine dans une épistémologie constructiviste au sens où « les expériences pratiques personnelles sont à la base du développement des savoirs » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 141). De cette façon, l'enseignant intéressé à s'investir dans son développement professionnel peut, par divers moyens, apprendre et maîtriser graduellement son métier. Le développement professionnel est donc envisagé sous l'angle d'un processus d'acquisition des savoirs provoquant des

changements et nouveautés dans la pratique de l'enseignant (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Si l'on considère l'enseignant comme un professionnel apte à construire des solutions à partir des matériaux de la situation dans laquelle il intervient, l'amélioration de sa pratique doit passer par le développement de cette capacité de construction de sens (Boutet, 2001). Puisque l'enseignant se retrouve au centre de ses apprentissages, il peut utiliser plusieurs moyens différents pour apprendre et maîtriser son métier (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Un des moyens s'offrant à lui est la formation continue. Elle représente à notre sens une plate-forme intéressante de développement professionnel au sens où elle permet l'accompagnement et le soutien de l'enseignant au collégial dans la modification et l'amélioration de sa pratique.

2.1.3 La formation continue, un moyen clé de développement

D'entrée de jeu, précisons que le développement professionnel et la formation continue du personnel enseignant incarnent « deux réalités distinctes qui s'avèrent toutefois complémentaires et interreliées » (Parent, et *al.*, 1999, p. 120). Nous croyons en fait que le développement professionnel serait favorisé par la formation continue (Parent, et *al.*, 1999; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Notons qu'il serait également juste d'utiliser l'appellation « formation continuée », car pour certains auteurs, elle réfère spécifiquement à l'enseignement supérieur et au perfectionnement

des éducateurs en cours de service (É. Charlier, 2001; É. Charlier & Charlier, 1998; Legendre, 2005).

À cette étape de la recherche, il importe d'expliquer ce que nous entendons conceptuellement par formation continue et ce que nous savons de ce moyen de perfectionnement et de ses liens avec le développement professionnel et la pratique enseignante.

2.1.3.1 La formation continue axée sur l'acquisition d'un savoir pédagogique

Dans un contexte éducatif, la formation continue se comprend comme un mécanisme personnel et professionnel d'amélioration, d'acquisition, d'enrichissement, d'actualisation et de mises à jour des connaissances, des savoirs, des comportements, des compétences et des pratiques individuelles et collectives relatives au métier d'enseignant (Legendre, 2005; Parent, et *al.*, 1999). La formation continue représente en réalité un moyen par lequel l'enseignant peut poursuivre son développement professionnel, notamment par des activités de formation formelles. La formation continue contribue à faire croître la maîtrise des savoirs professionnels. En d'autres termes, la formation continue est comprise ici comme un moyen d'intervention destiné à faciliter et à soutenir le développement professionnel des enseignants (Boucher & L'Hostie, 1997; Parent, et *al.*, 1999; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Dans ce projet de recherche, ce sont les formations visant l'acquisition, l'apprentissage et la consolidation de méthodes éducatives qui nous intéressent, soit les formations de type pédagogique ou psychopédagogique. En ce sens, la notion de pédagogie réfère ici à un ensemble de savoirs codifiés (par exemple : règle, conseils méthodiques, ensemble de moyens), propres à l'enseignant et formulés pour lui afin de l'aider à enseigner à l'étudiant. Ces savoirs codifiés contribuent à favoriser son apprentissage, plus vite et mieux (Gauthier & Tardif, 1996, cité par Legendre, 2005).

2.1.3.2 Les éléments constitutifs de la formation continue pouvant influencer les retombées dans la pratique

Tel que vu dans le chapitre précédent, plusieurs activités formelles et informelles sont actuellement disponibles pour un enseignant du collégial désirant s'inscrire dans un processus d'ajustement professionnel. Est-ce que certains éléments de ces activités peuvent engendrer des changements dans la pratique enseignante?

D'abord, selon Houpert (2009), certains principes et conditions sont à respecter dans la formation continue pour favoriser la consolidation des compétences chez l'enseignant : responsabiliser l'enseignant dans son processus; prendre en considération l'histoire de l'enseignant; être ancré dans la pratique; favoriser la socialisation professionnelle. Quant à Lameul, et *al.* (2011), ces auteurs s'attardent

spécifiquement au processus d'apprentissage par rapport aux dispositifs de formation à l'enseignement supérieur. En ce sens, ils mettent en relief les contextes et les conditions de réalisation des activités de formation en précisant ceci :

Garet, Porter, Desimore, Burman et Suk Yoon (2001) ont identifié trois caractéristiques des programmes de développement professionnel ayant un effet positif sur l'accroissement des connaissances et des habiletés des enseignants de même que les changements dans leurs pratiques : l'accent mis sur les connaissances liées au contenu, les occasions d'apprentissage actif et la cohérence avec les autres activités d'apprentissage. (p.176)

Par la suite, précisons que la durée représente un élément majeur à considérer dans l'examen des effets d'une formation continue sur la pratique enseignante (Endrizzi, 2011; Gibbs & Coffey, 2004; Postareff, et *al.*, 2007, 2008; Presseau & Martineau, 2007; Stès, et *al.*, 2009). En effet, selon les travaux de recherche de Postareff, et *al.* (2007, 2008) portant sur les effets d'une formation pédagogique sur l'enseignement au niveau supérieur, les bénéfices individuels seraient variables et fortement conditionnés par la durée de la formation. Par conséquent, les auteurs expliquent qu'un processus de formation de un (1) an, par exemple, aurait davantage de chances d'influencer les conceptions de l'enseignant relativement à l'enseignement, l'apprentissage ou la pédagogie qu'un programme de courte durée (Postareff, et *al.*, 2007). En contrepartie, la formation courte pourrait influencer la pratique enseignante, mais de façon différée. Par exemple, un enseignant pourrait attribuer la consolidation de son sentiment d'efficacité personnel à la formation ponctuelle de courte durée suivie quelques années plus tôt. Pour résumer

ces postulats, gardons en tête que les effets d'une formation varient en fonction de la durée de la formation en plus d'apparaître de façon différée. Bref, les changements s'effectuent lentement et progressivement (Endrizzi, 2011; Postareff, et *al.*, 2008).

Plusieurs auteurs abordent l'importance de l'échange entre collègues comme méthode efficace pour favoriser le développement professionnel. L'activité de formation représente certes un lieu d'apprentissage, mais également un lieu d'échanges et d'enrichissement mutuel (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Par exemple, lors d'activités de formation continue, le rôle du groupe s'avère déterminant dans la recherche de solutions face à un problème rencontré par un participant (Boutet, 2001). Ainsi, la nature collaborative des formations pourrait avoir une influence sur les effets des formations.

En terminant, précisons que les auteurs sont d'avis qu'il n'existe pas beaucoup d'évaluations précises qui permettent de conclure qu'une formation permet ou non un changement dans les pratiques professionnelles.

Il existe cependant un certain nombre d'hypothèses convergentes sur les formes de formation continue qui semblent avoir le plus d'impact : formations actions, formations articulées au travail, formations interactives-réflexives. (Cauterman, et *al.*, 1999, p. 23)

La réussite de ces formations reposerait toutefois sur le respect de certains critères favorisant les changements de pratique : le caractère volontaire de la formation, le dépassement du rapport de simple consommation de la formation, l'ouverture et le

positionnement du formateur comme aide technique, réceptif à la modification des contenus de formation selon les buts et problèmes de chacun ou du groupe (Cauterman, et *al.*, 1999).

En résumé, nous venons de constater que la formation continue incarne en quelque sorte une clé permettant de favoriser le développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005). La formation continuée représente un moyen complexe permettant à l'enseignant de s'investir concrètement dans un processus de développement professionnel afin de transformer sa pratique. Voyons maintenant comment la notion de développement professionnel peut être appréhendée sous l'angle des transformations de la pratique (Lameul, et *al.*, 2011).

2.2 LE CHANGEMENT DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Au chapitre premier, nous avons discuté du fait que l'enseignement incarne une pratique professionnelle. D'une part parce qu'il s'agit d'un métier s'adressant à autrui et d'autre part, parce que l'acte d'enseigner inclut une capacité importante de résolution de problèmes par la réflexion dans l'action. Également, nous avons défini la pratique enseignante comme étant un acte complexe, situé, interactif et évolutif, qui suppose des ajustements constants. Au début du second chapitre, il s'est avéré clair que le moyen privilégié pour développer et ajuster la pratique professionnelle d'un enseignant était la formation continue. Puisque nous souhaitons documenter les liens

possibles entre des activités de formation continue et des changements qui en découlent dans la pratique enseignante, et qui correspondent à des bénéfices sur le plan professionnel, il importe à ce stade de préciser ce que nous entendons par les notions de changement et de bénéfice. Ainsi, considérant ce contexte d'apprentissage par la formation continue, nous nous attardons à une définition du changement qui prend en compte la notion de bénéfice et qui voit le changement comme un processus d'« énovation ».

Tout d'abord, B. Charlier (1998) propose de définir la notion de changement de pratique enseignante de la façon suivante :

Lorsque nous parlons de changement de pratique d'enseignement, nous évoquons les changements mis en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou de la phase postinteractive. Il peut concerner ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances, de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action. (p.78)

B. Charlier (1998) insiste sur le fait qu'un enseignant doit avoir un certain niveau de maîtrise de sa pratique pédagogique et qu'elle se soit stabilisée pour s'y appuyer et pour la remettre en cause. En d'autres termes, la pratique enseignante doit être suffisamment significative pour que l'enseignant puisse y fonder son projet. L'auteur ajoute que pour qu'il y ait un changement, un effet sur l'acte d'enseigner, le projet de développement et de changement doit être ancré dans l'histoire personnelle du praticien. Conformément à la définition présentée, l'enseignant doit être en mesure de

remettre en cause sa pratique pour aspirer au changement. C'est donc dire que ce dernier doit faire preuve d'une pratique réflexive active.

Chez d'autres auteurs, c'est l'intérêt du participant pour la modification de sa pratique qui s'avère nécessaire à tout changement. En ce sens, Crozier et Friedberg (1981) expliquent que « les membres d'une organisation ne sont pas, en effet, attachés de façon passive et bornée à leur routine. Ils sont tout à fait prêts à changer très rapidement s'ils sont capables de trouver leur intérêt dans les jeux qu'on leur propose » (p.386). Il importe de comprendre que les enseignants ont tout intérêt à s'investir dans un processus de changement pour améliorer leur pratique. De ce fait, le changement de pratique peut être envisagé comme une opportunité à saisir ou comme « la possibilité qu'entrevoit l'acteur de saisir une occasion d'agir en espérant un gain » (L'Hostie, 1998, p. 83). Ainsi, en utilisant les ressources internes et externes adéquates, l'enseignant peut aspirer à réaliser des bénéfices. Dans cette étude, nous entendons donc la notion de bénéfice comme un gain qui se produit dans la pratique d'un enseignant. Nous souhaitons en effet comprendre comment la formation continue peut bonifier la pratique enseignante.

Dans ce contexte, le changement peut être compris en termes d'« énovation ». D'un côté, l'« innovation » réfère à un remplacement des pratiques existantes où le changement se base sur l'implantation d'une nouveauté ou sur le remplacement des pratiques existantes (Gélinas, 2004; Masciotra & Medzo, 2009). D'un autre côté,

l' « énovation » réfère au « processus d'émergence basé sur la création de sens et concernant le changement comme un soutien à l'adaptation des pratiques » (Gélinas, 2004, p. 40). En d'autres termes, l'énovation consiste « à engager les enseignants dans un processus de changement au départ des pratiques actuelles afin de les enrichir, de les élargir et de les renouveler progressivement » (Masciotra & Medzo, 2009, p. 17). Les pratiques existantes représentent ici le point de départ du processus de changement. Il ne s'agit pas de les remplacer, mais de poursuivre leur développement. Ce modèle du changement des pratiques s'accorde donc avec la vision de Crozier et Friedberg (1981) qui expliquent que le changement peut être compris en termes d'acquisition de capacités :

Le changement réussi ne peut donc être la conséquence du remplacement d'un modèle ancien par un modèle nouveau qui aurait été conçu d'avance par des sages quelconques; il est le résultat d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire créées, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveaux jeux dont la mise en œuvre libre – non contrainte – permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine. (p. 391)

Il importe de nuancer que ces changements peuvent s'opérer de façon consciente ou non et que ce ne sont pas tous les aspects de la pratique qui peuvent être sujets à changement: « Certains fonctionnements, organisations, rapports demeureront relativement identiques, d'autres encore seront modifiés de façon plus radicale et enfin il y aura aussi instauration de nouveautés » (Masciotra & Medzo, 2009, p. 17).

En terminant, pour qu'un enseignant s'inscrive dans un processus de transformation de sa pratique, il importe qu'il soit actif dans son apprentissage. En ce sens, les auteurs Masciotra et Medzo (2009) expliquent que l'apprentissage est actif « lorsque l'apprenant s'engage activement dans une activité dans laquelle il transforme quelque chose tout en se transformant lui-même » (p.24). Ce phénomène correspond en d'autres termes à une transformation de l'objet et à une transformation de soi, nommé « double transformation ». Dans le contexte de cette recherche, une double transformation pourrait correspondre à l'utilisation d'un nouvel outil technologique pour animer une période d'évaluation sommative en classe. Dans cet exemple, l'enseignant utilise un outil technopédagogique découvert lors d'une formation. D'abord, il l'adapte à l'usage qu'il souhaite en faire en classe selon son contenu et les éléments de compétence qu'il souhaite évaluer. L'enseignant a appris non seulement l'existence d'un tel outil, mais il a aussi développé sa capacité à l'utiliser. Il l'a adapté à son contenu et finalement, il a offert un environnement plus dynamique et interactif à ses étudiants en classe. Bref, il a été actif dans ses apprentissages et engagé personnellement dans la transformation de ses pratiques.

2.3 LES COMPOSANTES ET LES DIMENSIONS DU SAVOIR ENSEIGNER

Cette recherche porte avant toute chose un regard nouveau sur les changements de pratique influencés par la formation continue. Afin de comprendre

comment la pratique enseignante au collégial a pu être modifiée à la suite d'activités de perfectionnement réalisées, nous croyons que les différentes dimensions du savoir enseigner peuvent représenter un cadre d'analyse pertinent et conforme aux exigences de ce projet.

Se questionner sur le développement professionnel, c'est d'abord et avant tout tenter de comprendre les mécanismes d'apprentissage et les composantes d'un savoir propre à une profession. Ici, la notion de savoir enseigner ne semble pas faire l'unanimité pour ce qui est de sa conceptualisation ni de ses composantes (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Il a été précédemment exposé que le développement des pratiques enseignantes au collégial dans une perspective professionnalisante pouvait être compris comme un processus d'apprentissage. Ainsi, les savoirs relatifs au métier se consolident notamment à travers des activités de formation, des expériences du quotidien et de réflexions sur la pratique. Or, bien que plusieurs auteurs se soient attardés à classer et organiser les constituantes du savoir enseigner (Shulman, 1986; Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991), Tardif et Lessard (1999) sont d'avis que la comparaison de ces typologies peut s'avérer ardue. En effet, certains classements s'attardent davantage aux principes épistémologies, tandis que d'autres proposent au contraire des modèles idéaux. Uwamariya et Mukamurera (2005) résument en ce sens qu'il « apparaît qu'aucune typologie ne peut constituer une référence unique et

satisfaisante pour la pratique et le développement professionnels des enseignants » (pp.146-147).

Cela étant dit, le plus large consensus s'oriente du côté des deux principales sources du savoir enseigner : le savoir théorique et le savoir pratique (Altet, 2004; Gervais & Portelance, 2005; Malo, 2000; Presseau, Martineau, & Portelance, 2011; Uwamariya & Mukamurera, 2005). D'un côté, le savoir théorique réfère aux savoirs formalisés, issus généralement de la recherche qui n'aurait pas de retombées immédiates sur le travail de l'enseignant (Presseau, et *al.*, 2011). D'un autre côté, le savoir pratique concerne les expériences quotidiennes qui sont contextualisées et acquises en situation de travail (Altet, 2001). Tardif, Lessard et Lahaye (1991) perçoivent quant à eux le savoir enseignant comme un savoir-agir stratégique en ce sens que le savoir enseignant puise à la fois dans les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. En interrelation continue, le savoir théorique et le savoir pratique se nourrissent mutuellement à travers un processus de transformation et d'intégration des savoirs enseignants (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

À la lumière des récents arguments, il est donc possible d'affirmer que le savoir enseigner est un savoir construit, pluriel, divers, composite et hétérogène (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998).

2.3.1 Les dimensions du savoir enseigner comme cadre d'analyse

Puisque nous souhaitons présenter avec un certain niveau de précision les bénéfices retirés à la suite d'activités de formation continue sur le plan du savoir enseigner, il importe à ce moment de préciser le cadre qui nous permettra l'analyse du point de vue des enseignants.

Un bon nombre d'auteurs adoptent une conception voulant que plusieurs savoirs soient mobilisés par l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions (Gauthier, 1997; Laliberté & Forcier, 1998; Presseau, et *al.*, 2011). En réalité, le savoir enseigner peut être envisagé comme un réservoir composé de plusieurs types de savoirs dans lequel l'enseignant puise afin de répondre à des demandes précises dans des situations concrètes d'enseignement (Gauthier, 1997; Laliberté & Forcier, 1998). Presseau et *al.* (2011) ajoutent à cette définition que l'enseignant puise de façon routinière et automatisée dans ces savoirs afin de répondre aux demandes quotidiennes. De cette façon, nous considérons donc que la pratique enseignante s'appuie sur un bassin de savoirs multiples, nommés « savoir enseigner ». L'enseignant utilise ainsi divers savoirs au gré des événements et des décisions qu'il doit prendre. Mais quelles sont ces composantes du savoir enseigner ?

En s'appuyant sur les écrits de Lebrun, Lenoir, Araújo Oliveira, et Chalhouni (2005) et de Lenoir (2006), Presseau et *al.* (2011) proposent une

organisation du savoir enseigner en neuf dimensions distinctes. C'est le cadre de référence que nous avons adopté pour ce projet de recherche. Nous croyons en effet que ces dimensions permettront de mieux encadrer le détail des bénéfices amenés par la formation continue, et ce, pour chacun des enseignants interrogés.

La dimension contextuelle

La dimension contextuelle se rapporte d'abord et avant tout aux liens qu'entretiennent les enseignants avec le milieu social, culturel et politique (Presseau & Martineau, 2007). L'enseignant ajuste son enseignement en fonction des spécificités propres à son milieu de travail et à la réalité éducative dans laquelle il évolue. Chez l'enseignant, cette dimension se traduit par la prise en compte des caractéristiques propres au contexte qu'il utilise pour ajuster son enseignement.

La dimension psychopédagogique

La psychopédagogie incarne une pédagogie qui vise « le développement global de la personnalité en tenant compte de toutes les composantes de la situation pédagogique et des relations entre ces composantes » (Legendre, 2005, p. 1112). Presseau et ses collaborateurs (2011) expliquent que la dimension psychopédagogique renvoie « aux rapports des enseignants aux élèves, aux caractéristiques de ces derniers ainsi qu'à leurs modes de fonctionnement » (p.174). En d'autres termes, cette dimension s'intéresse principalement à la relation

qu’entretennent les enseignants avec leurs étudiants, à leurs caractéristiques ainsi qu’à leur mode de fonctionnement (Lebrun, et *al.*, 2005).

La dimension organisationnelle

La dimension organisationnelle aborde tout ce qui a trait à la gestion du temps, du matériel, de l’espace et des routines (Presseau et *al.*, 2011). Par exemple, mobiliser chez un enseignant, cette dimension du savoir enseigner aiderait l’enseignant à prévoir et à gérer le temps alloué aux activités en classe. De plus, il serait en mesure de s’assurer d’avoir le matériel requis à la conduite de l’activité et de disposer les bureaux de façon à maximiser les retombées de celle-ci. Aussi, toujours à titre d’exemple, il pourrait choisir d’utiliser les tablettes électroniques parce que cet outil technopédagogique permet d’atteindre le but fixé par l’activité.

La dimension socioaffective

Les savoirs liés à la dimension socioaffective englobent les rapports qu’entretennent les enseignants avec leur identité professionnelle, leur motivation et leurs visées personnelles (Presseau et *al.*, 2011). Cette dimension renvoie notamment aux relations interpersonnelles et aux échanges quotidiens entre collègues. Ces relations interpersonnelles sont essentielles au bon fonctionnement de leur tâche et à leur accomplissement. À noter que les enseignants entretiennent différents types de

relation: les relations avec leurs étudiants, les relations avec les collègues de leur département, les relations avec les membres de l'administration, etc.

La dimension éthique

La dimension éthique pose un regard sur le rapport qu'entretient un enseignant avec des systèmes de valeurs. Il peut s'agir, entre autres, de l'apprentissage des normes ou des règles de conduite déterminées par un groupe professionnel. Au collégial, ce type de savoir peut faire référence à l'éthique professionnelle où un enseignant modèle ses actions en fonction d'un certain code. Par exemple, un enseignant évaluera un étudiant non pas en fonction de son appréciation personnelle, mais bien en fonction de sa compréhension ou non des éléments de compétences ciblés par le cours.

La dimension curriculaire

Cette dimension correspond aux savoirs de l'enseignant sur le contenu du cursus scolaire, la place du cours dans le programme d'études et les exigences prescrites. En ce sens, la dimension curriculaire envisage le rapport de l'enseignant avec les finalités éducatives et la fonction des savoirs (Lebrun, et *al.*, 2005, cités par Presseau, et *al.*, 2011). Dans sa planification des intentions pédagogiques ou didactiques, lorsque l'enseignant mobilise la dimension curriculaire de son savoir

enseigner, on peut croire qu'il prend en compte de manière simultanée les compétences antérieures de ses élèves et les compétences qu'ils doivent développer.

La dimension disciplinaire

La dimension disciplinaire prend en compte les rapports que l'enseignant entretient avec les savoirs issus de son champ d'expertise. Ce sont des savoirs qui vont en fait au-delà des savoirs à enseigner prescrits dans les programmes. Dans le contexte qui nous intéresse, les enseignants engagés sur la base de leurs connaissances disciplinaires se doivent de maîtriser les contenus à enseigner, de même que la culture disciplinaire dans laquelle ces contenus sont inscrits.

La dimension didactique

Sur le plan didactique, cette dimension renvoie aux composantes en jeu dans la situation pédagogique. Elle vise à organiser le contenu disciplinaire afin d'obtenir un apprentissage chez l'étudiant. Ce type de savoir demande à l'enseignant d'utiliser des stratégies d'enseignement propres à une discipline comme la didactique du français ou des mathématiques. En d'autres termes, la didactique renvoie aux méthodes les plus appropriées pour favoriser l'apprentissage d'une discipline quelconque chez l'étudiant. Cette dimension comprend également les tâches de préparation des cours et l'évaluation des apprentissages. Ces tâches nécessitent de sélectionner les méthodes les plus adaptées aux objectifs à atteindre dans une

discipline précise. Cette dimension propose à l'enseignant de faire référence à un savoir propre à l'enseignement d'une discipline plutôt que de privilégier des principes pédagogiques généraux (Presseau et *al.*, 2011).

La dimension épistémologique

En terminant, la dimension épistémologique prend en compte les rapports des enseignants à la production du savoir et au processus d'accession au savoir (Lebrun et *al.*, 2005, cités par Presseau et *al.*, 2011). Cette dimension est liée aux préoccupations des enseignants par rapport à l'origine des disciplines, leur valeur, leur rôle ainsi que leur portée. Ce savoir peut par exemple se manifester dans la prise de conscience d'un enseignant par rapport à sa propre accession au savoir.

Bien que nous ayons présenté ces dimensions comme distinctes les unes des autres, Presseau et ses collègues (2011) rappellent dans leurs résultats de recherche qu'« il est apparu que l'interaction entre les différentes dimensions est omniprésente, ce qui rend souvent difficile (et artificiel) un traitement distinct de ces dimensions » (p. 179). Cet énoncé explique pourquoi les auteurs proposent trois grands regroupements de ces dimensions qui seraient complémentaires : 1- la dimension contextuelle, psychopédagogique, éthique et socioaffectif; 2- la dimension psychopédagogique, organisationnelle, éthique et disciplinaire; 3- la dimension disciplinaire, didactique, curriculaire, épistémologique.

En terminant, rappelons que l'enseignement est un acte multidimensionnel où chaque personne y va de sa singularité et de sa façon propre pour exécuter une activité professionnelle (Vinatier & Altet, 2008). Ainsi, nous croyons que porter un regard multidimensionnel sur le savoir enseigner nous permettra de discerner avec plus de précision les volets qui sont influencés par la formation continue des enseignants.

2.4 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

En cohérence avec notre problématique initiale et à la lumière des éléments présentés dans ce cadre conceptuel, il importe à présent de spécifier les objectifs qui orienteront la suite de ce projet de recherche.

- Cerner les principaux bénéfices d'une formation à l'enseignement chez des enseignants du collégial;
- dégager les liens établis entre les bénéfices identifiés et des changements dans la pratique;
- préciser quelles dimensions du savoir enseigner sont influencées par les changements observés dans la pratique des enseignants.

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les deux premiers chapitres s'attardent respectivement à présenter la problématique et à expliquer comment les considérations conceptuelles permettent d'orienter les objectifs de cette recherche. Il importe à présent de comprendre de comment ces orientations seront opérationnalisées. Ce troisième chapitre vise donc à tracer le cadre méthodologique pour la réalisation de ce projet de recherche.

Le cadre méthodologique donne un aperçu de la manière dont nous avons procédé pour lier les points de vue et les perspectives théoriques aux dispositifs et aux méthodes employés; « cet ensemble doit former un tout cohérent et ordonné, où les décisions méthodologiques découlent des postures épistémologiques et théoriques » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 113). Les pages suivantes permettent donc de rendre compte des orientations épistémologiques qui sont à la base de cette recherche en plus d'explicitier l'opérationnalisation des phases de collecte, de traitement et d'analyse des données.

3.1 LES ORIENTATIONS ET LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

L'ambition première derrière ce projet est de « donner un sens à une situation encore relativement confuse » (Mongeau, 2008, p. 29). Le but de cette recherche est de constater les améliorations dans la pratique quotidienne des enseignants à la suite des activités de perfectionnement suivies. Nous tenterons donc d'établir un portrait global du progrès des enseignants au collégial dans les différentes facettes de leur pratique au quotidien en nous basant sur leur façon de voir la pratique enseignante. Le segment suivant vise à présenter la cohérence d'une perspective de recherche compréhensive (Charmillot & Dayer, 2007; Kaufmann & De Singly, 2007; Paillé & Mucchielli, 2010) et d'un cadre épistémologique qualitatif/interprétatif (Poisson, 1991; Savoie-Zajc, 2004) par rapport aux intentions de cette recherche.

3.1.1 Une perspective compréhensive

Le postulat de base d'une approche compréhensive repose sur le principe que « les faits humains et sociaux sont porteurs de significations véhiculées par des acteurs [...], parties prenantes d'une situation interhumaine » (Mucchielli, 2009, p. 24; Paillé & Mucchielli, 2010, p. 29). D'une part, il est possible de dégager le fait que dans une posture compréhensive, c'est le sens que le participant donne à son expérience, à sa réalité, qui importe pour comprendre le phénomène (Savoie-Zajc, 2009). D'autre part, selon cette conception, il est suggéré de voir notre monde comme

un espace « interhumain », interpersonnel et social. Afin d'atteindre le principe d'« intercompréhension humaine » visé, le chercheur peut utiliser une approche compréhensive qui l'aidera à extraire les significations du participant. Cette approche lui permettra d'avoir une meilleure idée du vécu des enseignants (Mucchielli, 2009). Par un effort d'empathie, l'acteur qui accède au vécu de l'autre en formule ensuite une synthèse socialement plausible. En quelque sorte, c'est « grâce à l'accès privilégié du chercheur avec l'expérience de l'autre » que la compréhension du phénomène et de sa dynamique est possible (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 115).

En fait, bien que ce soit la perspective des participants qui soit adoptée, c'est l'interprétation des significations que les participants accordent aux phénomènes qui permet à la situation de prendre son sens (Mongeau, 2008). L'approche compréhensive suggère ainsi de mettre l'accent sur le recueil des données subjectives afin d'accroître la signifiante des résultats, tout en choisissant une orientation « interprétative qui prend en compte le fait que le chercheur est aussi un acteur et qu'il participe donc aux événements et [aux] processus observés » (Pourtois & Desmet, 2009, p. 28).

Le phénomène que nous cherchons à étudier nécessite l'adoption de la perspective (le point de vue) des participants. Ce sont les propositions des enseignants qui nous permettent d'induire les principaux bénéfices qu'apporte une formation.

3.1.2 Une épistémologie qualitative

Le choix d'une posture épistémologique reflète les conditions de production du savoir par rapport à la position ontologique ou à la vision de la réalité que privilégie le chercheur (Savoie-Zajc, 2004). Aux dires de Crahay (2010), un chercheur est d'abord et avant tout « confronté à deux façons de voir le réel et, partant, à deux manières de faire la science » (p. 35).

A priori, dans le domaine des sciences de l'éducation, il est possible de distinguer plusieurs courants ou paradigmes de recherche dominants. Un chercheur doit d'abord et avant tout se demander quelle vision du monde il souhaite adopter, la nature des savoirs qu'il cherche à produire, la finalité visée par la recherche et la place qu'il occupera ou qu'il doit occuper dans celle-ci. C'est en se positionnant par rapport à ses différents questionnements que le chercheur adhère à l'une ou l'autre des deux principales postures épistémologiques : la recherche à caractère quantitative ou qualitative (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004).

D'un côté, la posture positiviste (quantitative) est associée à un courant de la science appliquée dite traditionnelle, postulant une connaissance objective et neutre de la nature. Cette conception positiviste du monde vise la production d'un savoir généralisable, où la vérité est vérifiable à l'aide d'analyses chiffrées et de calculs statistiques (Anadòn, 2006; Mongeau, 2008). C'est le principe de déduction qui se

retrouve généralement derrière ce type de recherche, où à partir de propositions générales, il est possible de tirer des conclusions particulières (Legendre, 2005).

Par opposition, la posture interprétative est, quant à elle, associée au courant subjectiviste ou compréhensif qui privilégie l'interaction entre le chercheur et le sujet. Cette posture tient davantage compte du contexte et de la volonté d'expression du sujet afin que ce soit son vécu et son interprétation du vécu qui soient au centre de la recherche (Anadon & Guillemette, 2007). En opposition à une posture positiviste, il importe plutôt de s'attarder à comprendre la dynamique du phénomène étudié, soit la relation présente entre un acteur et une situation, une action et un contexte. Rappelons-le, dans ce projet, nous désirons comprendre la dynamique présente entre le développement professionnel des enseignants au collégial et la formation axée sur la psychopédagogie.

Dans un premier temps, nous souhaitons comprendre le sens que les acteurs accordent à leur vécu, le point de vue du participant, c'est-à-dire le sens qu'il accorde aux divers phénomènes (Mongeau, 2008). Plus précisément, en cohérence avec une posture qualitative/interprétative, l'accent est mis sur la description des phénomènes à partir de la perspective du participant (Paillé, 2009). Ce vécu et cette vision du phénomène à l'étude sont traduits par des mots et des comportements représentant les matériaux qualitatifs bruts au centre de cette logique épistémologique (Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 2010).

Dans un deuxième temps, nous portons une attention particulière à l'interaction entre le chercheur et le sujet. Étant l'objet de recherche privilégié, le développement de la pratique enseignante exige de la part du chercheur la nécessité de dégager une connaissance proximale (intime) du phénomène à l'étude qu'il peut obtenir par l'entremise d'un contact direct avec l'expérience du participant (Paillé, 2009). Les enseignants sont effectivement les mieux placés pour témoigner du déroulement de leur développement professionnel. Ainsi, grâce à diverses méthodes et techniques de collecte axées sur l'échange et la discussion, le chercheur questionne le participant afin qu'il exprime ses perceptions, ses sentiments et ses positions face au phénomène étudié. C'est ce que Savoie-Zajc (2004) résume en précisant que « l'activité même de la recherche se veut être avec et pour les participants » (p. 125).

Dans un troisième temps, s'inscrire dans cette posture implique d'accorder une importance particulière au contexte. Prendre en compte un contexte, c'est d'envisager les sujets comme un tout. Pour ce faire, Mucchielli (1996) est d'avis que le chercheur doit porter une attention particulière à l'ensemble des circonstances accompagnant un événement : « Le chercheur qualitatif doit étudier et décrire le contexte écologique dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers (contexte temporel) s'il veut aboutir à des conclusions crédibles et transférables. » (pp. 38, 39) Dans ce cas-ci, le terrain sur lequel évoluent les enseignants œuvrant au collégial est bien différent de celui des enseignants des autres

ordres. Par exemple, les tâches relatives à la pratique quotidienne d'un enseignant au collégial diffèrent de celles des enseignants évoluant dans un contexte primaire : les enseignants au primaire, contrairement aux enseignants au collégial, n'ont pas à se préoccuper de la gestion départementale.

3.2 L'OPÉRATIONNALISATION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Afin de comprendre le changement qui survient dans la pratique enseignante à la suite d'une formation, nous devons être en mesure de « connaître les réactions d'un individu face à un problème particulier » (Guittet, 2008, p. 3). C'est précisément ce que l'échange verbal direct de l'entretien permet : un accès privilégié à l'expérience humaine (Savoie-Zajc, 2009).

3.2.1 L'entretien comme outil de collecte

L'ensemble des arguments en faveur du choix de l'entretien comme outil de collecte sont résumés par Poupart (1997), qui suggère de les regrouper sous trois ordres : 1- épistémologique, 2- éthique et politique, 3- méthodologique. D'un point de vue épistémologique, l'utilisation de l'entretien recouvre plusieurs avantages. En effet, il permet d'éclairer la conduite des acteurs « dans la mesure où les conduites ne peuvent s'interpréter que si l'on considère la perspective même des acteurs, c'est-à-dire du sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs actions » (Poupart, 1997, p. 175). En

bref, selon l'auteur, l'entretien incarne une méthode permettant d'appréhender et d'explorer en profondeur l'expérience des autres à partir du point de vue et de la perspective des acteurs eux-mêmes.

Ensuite, d'un point de vue éthique et politique, l'entretien permet d'accéder à une compréhension de l'intérieur des dilemmes et enjeux auxquels sont confrontés les acteurs. Dans l'entretien, le chercheur se doit d'être empathique sans que ses convictions ne se « [répercutent] sur la manière dont sont produites les données » (Poupart, 1997, p. 180). Finalement, en ce qui a trait aux arguments méthodologiques, l'entretien représente un outil d'information permettant un accès privilégié à l'expérience de l'individu (Baribeau & Royer, 2012; Mayer & Saint-Jacques, 2000; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2009). Par cet outil, le chercheur peut s'assurer de recueillir l'expérience humaine en conservant ses particularités. Ce qui importe, c'est de comprendre le sens que donnent les individus à une expérience particulière (Savoie-Zajc, 2009).

En somme, l'utilisation de l'entretien affirme l'intérêt du chercheur pour l'individu. Il l'amène à considérer la manière dont le participant ressent les événements et à comprendre comment il vit dans son environnement. Cette méthode lui permet aussi d'analyser ses besoins, ses aspirations, ses valeurs, ses représentations, et ce, sans l'influencer ou le faire changer d'opinion (Guittet, 2008). À partir des situations que vit le participant, le chercheur tente d'obtenir de

l'information sur ses perceptions, son état affectif et sur ses idées construites à partir de son cadre de référence personnel (Van der Maren, 1999). Attendu que la présente recherche s'attarde aux changements de pratique suite à la formation continue des enseignants du collégial, il est souhaitable de favoriser une approche axée sur l'échange avec ces derniers, avec leur quotidien, avec leur expérience du processus, professionnelle et personnelle. En cohérence avec l'information souhaitée, différents types d'entretien sont différenciés (Van der Maren, 1995, 2010).

3.2.1.1 Les types d'entretien

Selon le degré de liberté accordé à l'individu, le niveau de profondeur souhaité et la directivité employée par l'intervieweur, plusieurs types d'entrevue s'avèrent possibles (Mayer & Saint-Jacques, 2000). Sommairement, le degré de liberté réfère à la présence marquée ou non de questions déterminées à l'avance et à la forme qu'elles peuvent prendre. Organiser méticuleusement de nombreuses questions dans un guide d'entretien correspondrait, par exemple, à un degré de liberté faible. Quant au niveau de profondeur, ce critère renvoie à la richesse et au niveau de complexité des réponses attendues. Par exemple, utiliser un questionnaire à choix de réponses ou à réponses courtes conduirait à un niveau de profondeur beaucoup plus faible qu'une entrevue de quelques heures, permettant par la suite de rédiger un récit de vie détaillé. Le niveau de directivité, quant à lui, renvoie au niveau de contrôle du chercheur lors de la conduite de l'entrevue. La directivité peut donc mener à des

entretiens ouverts ou complètement fermés. Tout bien considéré, le choix d'un niveau plus ou moins grand de liberté, de profondeur ou de directivité n'est pas laissé au hasard: il s'inscrit avant tout logiquement dans la position épistémologique adoptée par le chercheur (Boutin, 1997). Ces critères ont inévitablement une incidence sur la tenue de l'entrevue, sa durée et sur la qualité des données qui ressortira du processus.

En cohérence avec les critères présentés, Mayer et Saint-Jacques (2000) suggèrent trois classes d'entretien qui se sont le plus souvent distinguées dans les écrits scientifiques : l'entretien non dirigé, l'entretien structuré et l'entretien semi-structuré. Brièvement, l'entretien non dirigé, non structuré ou non directif, correspond à un type d'entretien incitant le chercheur à suggérer un ou plusieurs thèmes à l'interviewé, où celui-ci s'exprime librement et de façon personnelle. Selon Grawitz (1969), cité par Poupart (1997), la caractéristique principale des entretiens non directifs réside dans l'approfondissement qu'il permet. Le rôle du chercheur est de faciliter la libre expression des points de vue des participants en adoptant une attitude adéquate et en faisant des interventions pertinentes. Cette technique de collecte est généralement utilisée pour explorer en profondeur les facettes de l'expérience ou de la vie d'un individu.

À l'opposé, le deuxième type d'entretien est de nature structuré et demande au chercheur de préparer une série de questions précises visant l'obtention d'informations spécifiques nécessaires à la recherche. Le degré de liberté du participant est plutôt

bas, tandis que le niveau de directivité, lui, est assez élevé. L'entretien est ainsi orchestré à partir d'un canevas ordonné (matrice, schéma synthèse, guide d'entretien). Ce dernier agit comme un cadre à l'entretien dans lequel le participant se laisse complètement guider par l'intervieweur (Boutin, 1997; Mongeau, 2008). Il peut s'avérer risqué d'utiliser cette forme d'entretien chez un chercheur novice puisque la structure rigide ne permet pas l'émergence de nouvelles catégories, préstructure le discours et entraîne une certaine limitation de la profondeur de l'exposé. Afin de parer à de telles éventualités, nous avons construit notre outil de collecte de données en fonction à la fois des méthodes d'entretien structuré et non structuré. Nous reviendrons sur les principaux aspects de cette technique dans la section suivante.

3.2.1.2 L'entretien semi-directif inspiré de l'entretien en profondeur

Mayer et Saint-Jacques (2000) suggèrent deux formes d'entrevue semi-structurée : l'entrevue centrée et l'entrevue à questions ouvertes. D'un côté, l'entrevue centrée offre un important degré de liberté. L'entretien se base sur une série de thèmes à aborder, définis à l'avance, dans lequel une question prédéterminée et générale introduit chacun des thèmes. D'un autre côté, l'entrevue à questions ouvertes est, quant à elle, accompagnée d'un guide d'entretien comprenant une série de questions prédéterminées (Mayer & Saint-Jacques, 2000). Ces questions contribuent à la cohérence des entretiens d'un participant à l'autre en plus d'assurer un certain contrôle de la part du chercheur sur la conduite de l'entretien. Or, bien que

l'entrevue soit accompagnée par des thèmes ou des questions ouvertes, il importe que le chercheur adopte une attitude d'ouverture à l'égard des nouvelles propositions (une attitude semi-directive). Le chercheur se doit de favoriser des méthodes de collecte souples, propices à stimuler l'interaction avec ses participants. De cette manière, il diminue les risques de préstructuration du récit, tout en encourageant la réussite de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2004). En résumé, adopter un type d'entrevue semi-structurée permet, selon un degré de liberté variable, de laisser de la place aux potentielles découvertes dans le discours du participant (Boutin, 1997; Fenneteau, 2002).

Il importe donc de laisser davantage de temps au participant pour s'exprimer, pour décrire en détail son expérience de développement professionnel tout en guidant l'entrevue afin d'obtenir une cohérence entre les différents participants. L'outil de collecte privilégié se situe donc, dans ce cas-ci, entre une entrevue centrée et une entrevue à questions complètement ouvertes. En fait, pour ce projet, nous avons choisi de nous inspirer des entretiens en profondeur (*depth interview*) offrant un niveau de directivité et de liberté variable (Boutin, 1997; Poupart, 1997).

L'entretien en profondeur, selon ce que résument Mayer et Saint-Jacques (2000), réfère à un type d'entrevue non directif qui permet au répondant de poursuivre sa pensée dans le chemin qu'il choisit plutôt que vers celui choisi par le chercheur. L'entretien en profondeur encourage une plus grande liberté, et par sa

nature flexible, permet davantage de mettre en relief ce que les personnes vivent au quotidien (Poupart, 1997). De plus, s'inspirer de l'entretien en profondeur permet de faire coexister un guide d'entretien à questions ouvertes, dans une formule où le participant sent qu'il a du temps pour s'exprimer. Selon Poisson (1991), la durée de ces entretiens peut varier en fonction du climat de confiance établi entre le participant et le chercheur, de l'ouverture des deux parties, du contenu de la conversation, des connaissances préalables du participant, de son état affectif, du moment de la journée et du nombre d'entrevues encore possibles. Bien que l'auteur fixe une limite de deux heures pour les entretiens en profondeur, la durée dépend, avant toute chose, du jugement et du savoir-faire de l'intervieweur.

3.2.1.3 Le canevas d'entretien comme soutien au chercheur novice

Dans cette recherche, il est de mise d'accompagner le participant dans sa réflexion tout en accordant une place à sa spontanéité (Daunais, 1992). Tel que précisé, l'utilisation d'un canevas d'entretien est recommandée lors d'entretiens semi-structurés et préférable dans une situation d'entrevue en profondeur. D'après Savoie-Zajc (2004), un schéma d'entrevue consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche, généralement préparée par le chercheur et inspirée des concepts clés du cadre conceptuel. Legendre (2005) précise l'importance de construire un schéma qui prévoit les thèmes et certaines questions à aborder durant l'entretien. Or, bien que la manière d'amener ces questions soit précisée, l'ordre dans lequel les thèmes

apparaissent n'a pas besoin d'être fixé à l'avance. Le canevas permet donc d'encadrer l'interviewé par des thèmes et des questions préétablis, mais également de laisser libre cours à l'instinct du chercheur sur les relances ou les avenues qu'inspirent les réponses du participant. Au bout du compte, c'est l'atteinte des objectifs de recherche qui s'avère essentiel au terme de l'entretien (Legendre, 2005).

Pour parvenir à créer une atmosphère propice aux échanges et à une certaine cohérence entre les entrevues des participants, nous avons donc choisi une méthode s'inspirant à la fois des méthodes d'entretien structuré et non structuré. Pour cette collecte, le canevas d'entretien produit (annexe I) propose d'abord un encadré s'attardant aux données socioprofessionnelles relatives à chacun des participants. Ces informations permettent de contextualiser les activités de perfectionnement pédagogique suivies par l'enseignant dans son continuum professionnel. À la suite de cette section d'introduction, le canevas se divise en quatre sections principales, inspirées du modèle de développement professionnel chronologique proposé par Huberman (1989). Nous croyons que s'inspirer d'un modèle développemental permet de favoriser chez le participant une remémoration plus facile des événements marquants de son apprentissage de la profession à travers sa carrière.

L'entretien contient donc quatre phases: l'entrée dans la profession, avant la ou les formations, le travail après la formation et actuellement. Toutes ces phases regroupent entre 5 et 8 questions principales. Pour chacune des phases, nous avons

développé les questions du canevas en cohérence avec les critères de construction d'un guide d'entretien de Daunais (1992). D'abord, le respect d'une logique par entonnoir s'est imposé, partant d'un thème général vers des sous-thèmes particuliers. Nous avons aussi envisagé de partir de questions à grand développement vers des questions plus pointues. De cette manière, les deux premières phases s'attardent de façon générale aux grandes lignes du parcours professionnel et aux raisons ayant motivé l'enseignant à entreprendre des activités de formation à l'enseignement. Quant aux questions des phases trois et quatre, elles tentent d'aller plus en profondeur dans les apprentissages et les changements remarqués dans la pratique des enseignants à la suite de formations. Seules la question d'introduction et la question de clôture sont fixes pour chacune des phases. En outre, à l'intention du chercheur, plusieurs questions complémentaires ou relances ont été inscrites dans une colonne indépendante, et ce, pour chacune des questions principales. Puisqu'il importe d'être ouvert aux propositions de l'interviewé, le canevas prévoit une troisième colonne présentant des mots-clés pouvant rapidement remémorer à l'intervieweur le contenu à parcourir pour chacune des phases de l'entretien.

Finalement, lors de la conduite de l'entretien, le chercheur devra porter une attention particulière à la diversification des questions (alterner les questions de faits, d'opinions, etc.), à la répétition (poser plusieurs questions autour du même sujet), au contexte culturel dans lequel se trouve le participant, éviter le « pourquoi ? » et tenir

compte de l'expérience réelle de l'informateur (amener des questions qui contrecarrent les réponses précédentes) (Daunais, 1992).

Dans un cadre qualitatif, le chercheur est l'instrument premier de la collecte de données (Mucchielli, 2007). Il tient un rôle de guide en orientant le participant à travers sa réflexion. Pour y parvenir, il est important que le chercheur adopte une attitude de doute, d'écoute et d'ouverture face au dialogue (Van der Maren, 2010). Selon Mayer et Saint-Jacques (2000), il est primordial de garder en tête que la relation établie entre le participant et le chercheur est clairement utilitaire et asymétrique. En effet, les acteurs interviewés ne participent pas à une discussion complètement libre. Le rôle du chercheur dans un processus d'entretien va donc plus loin que celui d'un intervieweur qui pose des questions selon un cadre. Le chercheur doit porter une attention particulière au climat de l'entrevue, notamment en adoptant une attitude d'ouverture, ce qui encourage le sentiment de confiance du participant (Guittet, 2008).

3.2.4 Le journal de bord du chercheur

Le journal de bord désigne *a priori* un document de références personnelles complété pour et par le chercheur. Ce document de références a été retenu comme outil d'accompagnement à la collecte dans le cadre de cette recherche. En effet, il s'agit d'un document qui se construit petit à petit à partir des notes prises par le

chercheur. Il réunit ses impressions, ses sentiments, ses réflexions personnelles, le déroulement quotidien de sa recherche, ses réussites, ses peurs, ses erreurs et ses confusions, ses réactions, les détails importants relatifs au contexte, à la dynamique ou à l'atmosphère perçus lors des entretiens (Laperrière, 2009; Savoie-Zajc, 2004). En d'autres termes, ce sont des données surtout descriptives qui s'y retrouvent.

En lien avec la réalisation d'entrevue comme principale technique de collecte de données, le journal de bord contribue à compléter les données recueillies durant les entretiens. L'ensemble des commentaires notés avant, pendant et après les entretiens permet au chercheur, notamment lors de la phase d'analyse, de se remémorer des détails pertinents relatifs au contexte, aux réactions particulières du participant, aux pistes d'interprétation apparues au cours de la collecte, etc. En quelque sorte, le chercheur prend en note les principaux événements qui l'ont, d'une façon ou d'une autre, marqué (Baribeau, 2005). Ces informations encouragent l'état réflexif du chercheur pendant la recherche. En outre, le journal de bord contribue aussi à garder une trace de l'évolution de la recherche (Savoie-Zajc, 2004).

Soulignons que la forme que peut prendre ce document de références est variable, organisée dans une structure précise ou plus spontanée, par des sections ou des séparations, selon les visées et les préférences du chercheur (Baribeau, 2005; Boudana Benabou, 1994; Mucchielli, 1996; Savoie-Zajc, 2004). À ce propos, nous avons choisi d'inclure dans le processus de collecte une grille réflexive à l'intention

de l'intervieweur (annexe II), lui permettant de systématiser la prise de notes postentretien. Cette grille réflexive a été complétée à la fin de chacune des séances d'entretien pour ensuite être insérée dans le journal de bord. Ces notes de recherche balisées et uniformisées dans une grille ont donc été relues et réinvesties au moment du traitement des données et de la phase d'analyse (Merriam, 2009). Par conséquent, les notes utilisées peuvent, entre autres, permettre une meilleure distanciation vis-à-vis les données brutes (Laperrière, 2009).

3.2.5 Les sources de données

Cette recherche s'attarde au processus du changement de la pratique enseignante amené par le perfectionnement pédagogique, et ce, selon ce qu'en rapportent les enseignants du collégial. Ce groupe de professionnels représente notre unique source de données. Ce sont leurs expériences, leur vécu ainsi que leur vision de leur pratique que nous souhaitons recueillir à des fins d'analyse.

3.2.5.1 L'échantillonnage et la constitution de l'échantillon

Nous avons d'abord et avant tout déterminé, à partir du cadre conceptuel, les paramètres théoriques de l'échantillon que nous souhaitions composer. Pour faire la sélection des participants, nous avons établi des critères de sélection avant de faire leur recrutement (Savoie-Zajc, 2009). Bien que nous ayons privilégié un échantillon

qui dépend de la participation volontaire des sujets, les participants devaient tout de même être choisis « en fonction de leur expertise, pertinente par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles acceptent de verbaliser celle-ci » (Savoie-Zajc, 2009, p. 348).

Nous l'avons souligné dans le cadre conceptuel, il est nécessaire qu'un enseignant ait une certaine maîtrise de sa pratique, qu'elle soit significative, pour qu'il puisse la remettre en cause et constater les développements (B. Charlier, 1998). En ce sens, trois critères principaux se sont imposés. Premièrement, l'enseignant recherché devait obligatoirement œuvrer à l'ordre collégial. Deuxièmement, puisque nous nous attardons aux modifications survenues dans la pratique de ceux-ci à la suite d'une formation continue, il va sans dire que l'enseignant devait avoir participé, après son entrée en fonction au collégial, à une ou plusieurs activités de formation orientées vers l'apprentissage du métier d'enseignant. Troisièmement, le nombre d'années d'expérience en enseignement chez le participant s'est avéré un critère important à considérer, puisque nous souhaitons établir des liens entre les bénéfices identifiés et les changements observés par l'enseignant dans sa pratique. Il importait donc que celui-ci compte une expérience substantielle. Nous avons donc fixé un minimum de 5 d'expérience en enseignement au niveau collégial. En somme, le participant devait donc enseigner au collégial depuis 5 ans ou plus et avoir participé à au moins une activité formelle ou informelle de formation continue à l'enseignement durant ses années de pratique.

Une fois ces critères fixés, il a été possible d'entamer les procédures pour constituer notre échantillon. Le recrutement des participants s'est d'abord effectué en collaboration avec la Direction des études et le Service d'animation et de développement pédagogique des cégeps ciblés. La demande de collaboration avec les cégeps a été faite par téléphone, puis par courriel, dans le but d'obtenir l'autorisation de solliciter les enseignants par leur messagerie électronique. Une fois l'autorisation reçue par les diverses instances collégiales, dont le Syndicat des enseignants, un courriel rédigé par la chercheuse principale a été acheminé à l'ensemble du corps professoral de chaque cégep par le service approprié.

Treize (13) enseignants ont manifesté leur intérêt par courriel à participer au projet. Sur ces 13, trois ont dû être exclus, puisqu'ils ne satisfaisaient pas aux trois critères de base. Dès le départ, trois autres enseignants ont également été écartés du processus en raison de leur champ disciplinaire. En fait, nous avons choisi de ne retenir qu'un enseignant par discipline afin que l'analyse transversale prévue soit diversifiée. L'échantillon final a donc été composé de sept participants, quatre hommes et trois femmes. Le tableau 2 ci-dessous présente les pseudonymes attribués à chaque participant, leur code nominatif associé, leur discipline et le type de programme dans lequel ils enseignent.

Tableau 2. Présentation des participants retenus

Pseudonyme	Code	Genre	Discipline	Programme
Susan	EAN	F	Anglais	Préu./Tech.
Bernard	EAP	H	Arts Plastiques	Préuniversitaire
Yves	EFR	H	Français	Préu./Tech.
Pierre	EGM	H	Génie mécanique	Technique
Guillaume	EMA	H	Mathématiques	Préu./Tech.
Katy	ETS	F	Éducation spécialisée	Technique
Edith	ETVP	F	Communication	Technique

En guise de conclusion de cette section présentant l’opérationnalisation des choix méthodologiques, il importe de préciser la limite principale de ce projet de recherche : l’utilisation de données de source unique. Comme nous l’avons mentionné précédemment, les données recueillies par les enregistrements ou par les notes du chercheur ne proviennent que des entretiens réalisés. En réalité, ce sont des données qui proviennent de l’interaction entre le chercheur et le participant ou, en d’autres termes, les informations recueillies lors de l’entretien. En ce sens, il aurait été possible d’ajouter au matériel d’analyse des données provenant d’autres sources afin de colliger certaines interprétations. Par exemple, demander aux enseignants de fournir la documentation reçue ou les notes qu’ils ont prises lors des séances de formation. Or, nous avons jugé que la collecte par entretien inspiré des méthodes en profondeur nous permettait d’obtenir suffisamment de données de qualité pour consolider un corpus pertinent.

3.3 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

La collecte de données, qui représente l'étape de mise en œuvre des outils présentés précédemment, s'avère déterminante dans la constitution d'un corpus de données. Il importe à cette étape de préciser la démarche d'analyse qui nous a permis d'extraire et de classifier les informations pertinentes pour répondre à nos objectifs de recherche. Cela dit, ce troisième volet méthodologique explique d'abord la pertinence d'un modèle d'analyse inductive, puis énonce la manière avec laquelle nous avons procédé à l'organisation et au triage des données pour constituer notre corpus et ainsi, en faciliter l'analyse (Gagnon, 2005).

3.3.1 L'analyse qualitative inductive

Abordant les bénéfices apportés par la formation à l'enseignement chez les enseignants au collégial, il était nécessaire d'envisager une démarche d'analyse axée sur la création de liens entre le développement de la pratique et la formation, sur les spécificités de chaque participant et sur la possibilité de porter un regard transversal sur les perceptions des participants.

Dans le cas d'une recherche adoptant une épistémologie qualitative/interprétative, une démarche d'analyse inductive semble la plus appropriée en ce qui a trait à notre objet de recherche. En effet, selon Blais et Martineau (2006),

l'analyse inductive générale réfère à « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de la recherche » (p. 3).

D'entrée de jeu, s'attarder à analyser qualitativement un bassin de données suppose que le chercheur souhaite donner sens à ces données afin d'en comprendre les phénomènes sociaux et humains complexes sous-jacents ou interreliés (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). L'analyse permet, en ce sens, de décortiquer un ensemble de données, de faire des regroupements, de réfléchir à une façon d'organiser ces données et ultimement, permet de comprendre un phénomène précis de façon cohérente. Huberman et Miles (1991) expliquent d'ailleurs que c'est par l'organisation et l'interprétation des données recueillies qu'il est possible de comprendre avec un certain niveau de justesse, une situation. De cette manière, adopter un processus inductif signifie épouser un type de raisonnement qui permet de passer du cas spécifique vers le général (Blais & Martineau, 2006; Deslauriers, 1997).

Si l'on considère le statut particulier et le développement professionnel distinct du type d'enseignant concerné par ce projet, il importe de choisir une démarche d'analyse qui permet de prendre en considération les particularités des participants à l'étude. Nous avons constaté que chaque enseignant au collégial, laissé libre dans son perfectionnement professionnel, possède un parcours unique. Chaque professionnel de l'enseignement possède un bagage disciplinaire et pédagogique particulier, évolue

dans un contexte singulier, entreprend des formations diverses, et ce, à différents moments de sa carrière. Nous sommes d'avis que ces contextes particuliers pourraient avoir une incidence sur le développement de la pratique d'un enseignant. Dans ces conditions, il se révèle primordial de trouver une façon de préparer les données brutes de manière à tenir compte des particularités de chacun des individus (Blais & Martineau, 2006).

3.3.1.1 Le traitement et l'analyse comme processus itératif

L'objectif de la collecte de données est de recueillir le point de vue des enseignants au collégial par rapport à leur expérience de développement *post* formation continue. Au total, 14 entretiens ont eu lieu, soit deux entretiens par participants. Ces entrevues enregistrées sur bandes numériques (d'une durée variant de 43 à 92 minutes) constituent le réel point de départ de notre analyse. Après chacune des séances, les enregistrements audio ont été transférés sur ordinateur, désignés par un code nominatif, et transcrits fidèlement par la chercheuse principale sous la forme de *verbatim*. Souhaitant respecter une logique itérative entre la collecte de données et le traitement (Gagnon, 2005), la chercheuse s'est assurée de transcrire chacune des séances n° 1 d'entretien avant la conduite de la séance n° 2. En complément, à mesure que les transcriptions ont été réalisées, la chercheuse s'est assurée de noter dans son journal de bord les différentes pistes d'analyse émergeant des données brutes. Ces pistes préliminaires d'analyse ont été séparées en deux

volets : les pistes relatives à l'expérience de développement professionnel de chaque participant et les pistes transversales référant aux aspects récurrents d'un participant à un autre. Entremêler les deux opérations, la collecte et l'analyse, incarne selon Miles et Huberman (2003) un processus dynamique en constante progression, alimenté par le travail de terrain, qui s'avère essentiel pour assurer une certaine qualité dans les données recueillies.

En somme, le processus de transcription itératif accompagné de l'analyse sommaire préliminaire a permis d'assurer une cohérence supplémentaire entre les deux séances, de faciliter pour la chercheuse la conduite du deuxième entretien, de diminuer les redondances dans les données recueillies, d'approfondir certains éléments intéressants peu discutés à la première rencontre et finalement, de contribuer à une meilleure appropriation des données au fur et à mesure de la collecte. En résumé, l'analyse en parallèle avec le recueil de données incarne une stratégie d'analyse favorable, permettant au chercheur d'« alterner un travail de réflexion sur les données déjà collectées et une mise au point de nouvelles stratégies pour [en] collecter d'autres, souvent d'une meilleure qualité » (Miles & Huberman, 2003, p. 101). En outre, ces stratégies assurent une validité et une fidélité supplémentaire aux données recueillies.

Or, nous avons établi que le processus d'analyse s'est effectué simultanément à la période de collecte. Une fois la collecte terminée, c'est à ce moment que débute

la phase de différenciation, de combinaison et de réflexion vis-à-vis l'ensemble des informations amassées sur l'objet d'études (Miles & Huberman, 2003).

3.3.1.2 Le compte-rendu détaillé individuel

Pour faciliter le traitement préliminaire des données brutes, les données ont d'abord été organisées sous la forme d'un compte-rendu détaillé. À partir des éléments présents dans le guide d'entrevue (annexe I), un canevas de structuration des comptes rendus (annexe III) a été élaboré utilisant de grandes sections et un code de couleurs. Le fait de classer les données brutes dans l'une ou l'autre des catégories du canevas représente une première stratégie inductive de codage-triage. La chercheuse révisé l'ensemble du matériel empirique récolté afin d'y repérer les éléments à insérer dans chacune des sections. Également, c'est à ce moment que le chercheur doit inclure des « segments » (mots, locutions, phrases ou paragraphes entiers, connectés ou déconnectés d'un contexte spécifique), ce qui favorise une certaine fidélité aux données (Miles & Huberman, 2003). Cette première étape classificatoire constitue donc un moyen d'organiser les données factuelles relatives au parcours de formation des enseignants. Il permet aussi d'établir un rapport entre le contexte de formation, les tâches de la pratique professionnelle enseignante, les particularités de l'individu et les trois objectifs spécifiques de la recherche. Il est également précisé que « le fait de pouvoir condenser chaque entretien au moyen d'un schème spécifique constitue bien

une étape essentielle dans la résolution de ces questions inhérentes à toute démarche inductive » (Demazière & Dubar, 2004, p. 103).

Une fois les comptes rendus rédigés, les sept participants ont été appelés à lire, à annoter et à commenter le texte produit. Soumettre les comptes rendus aux participants représente un procédé de validation écologique, où les individus s'assurent que les données transcrites sont conformes à leur témoignage. Une fois les modifications suggérées effectuées par la chercheuse, la deuxième stratégie de codage-triage a pu s'enclencher.

Il est important de comprendre que deux types d'information se retrouvent dans les comptes rendus individuels. D'un côté, les informations factuelles sur le parcours du développement professionnel, sur le type de formation suivie ou encore sur les motivations personnelles à entreprendre la formation continue permettent d'élaborer les caractéristiques et les spécificités de chaque participant. D'un autre côté, ce sont les tâches attribuées à un enseignant au collégial, les types de bénéfices remarqués, les liens que les enseignants établissent entre la formation et les changements dans leur pratique qui sont rapportés et qui incarnent le matériel de base pour consolider l'analyse transversale.

3.3.1.3 Les catégories émergentes issues de l'analyse transversale

Blais et Martineau (2006) sont d'avis que l'analyse inductive se révèle appropriée dans le cas d'une recherche ne pouvant trouver dans les écrits scientifiques des catégories déjà existantes. Comme il en a été question précédemment, peu de recherches ont tenté jusqu'à présent de cerner les différentes catégories de bénéfices amenés par la formation continue, et ce, surtout dans la pratique enseignante au collégial. C'est donc par la codification des données brutes recueillies que le chercheur interprète et déniche les catégories qui seront au cœur de l'analyse. C'est en fait l'émergence de ces catégories qui favorise la production de nouvelles connaissances (Blais & Martineau, 2006). Ainsi, suivant cette logique inductive d'analyse, sept catégories dominantes de bénéfices ont pu être dégagées de l'analyse transversale des données brutes (tableau 3).

Ces catégories formées permettent de répondre à la question de recherche et l'étiquette apposée évoque l'essentiel des éléments qui s'y retrouvent. Les catégories sont en nombre suffisant pour inclure tous les éléments codés jugés signifiants. Elles sont exhaustives et mutuellement exclusives au sens où chaque unité d'analyse ne se retrouve qu'à un seul endroit; elles s'avèrent *conceptually congruent*, dans le sens où elles comportent le même niveau d'abstraction (Merriam, 2009).

Tableau 3. Les différentes catégories de bénéfices qui ont émergé de l'analyse transversale

Principales catégories de bénéfices
1. Bénéfices d'ordre professionnel
2. Bénéfices sur le plan de la réflexivité
3. Bénéfices sur le plan des techniques de travail et du matériel pédagogique
4. Bénéfices sur le plan de la connaissance des clientèles étudiantes actuelles
5. Bénéfices sur le plan interpersonnel et social
6. Bénéfices d'ordre personnel et émotif
7. Bénéfices sur le plan administratif

La consolidation de ces catégories n'aurait pu avoir lieu sans l'analyse en parallèle des principaux bénéfices identifiés dans le discours de chaque enseignant répertorié dans leur compte-rendu respectif. Ainsi, c'est à partir d'un processus itératif réflexif et analytique que les changements dans le discours des enseignants ont été classés dans l'une ou l'autre des principales catégories.

3.3.1.4 Résumé schématisé du cadre méthodologique

Le schéma suivant (figure 1) permet d'illustrer l'ensemble des éléments expliqués dans ce cadre méthodologique. Tout d'abord, la posture épistémologique qualitative/interprétative représente le cadre de cette recherche, le terrain principal sur lequel la recherche se construit; la posture adoptée guide l'ensemble des choix méthodologiques. Ensuite, l'entretien semi-directif a été utilisé comme principal outil de collecte de données. Dans cette première phase, la collecte, deux séances

d'entretien ont été réalisées. Tel qu'illustré, la phase de traitement chevauche la phase de collecte. En effet, pour chaque participant, la chercheuse s'est assurée de transcrire l'enregistrement de l'entretien de la première séance avant d'entreprendre la deuxième séance. Une fois le corpus rassemblé (*verbatim*, notes d'entretien, journal de bord, grilles d'entretien), il a été possible de trier et d'organiser sommairement les données à l'aide d'un canevas de structuration des comptes rendus. Certes, cette première organisation du matériel s'inscrit dans la phase de traitement. Il importe toutefois de préciser que les catégories préliminaires du canevas de structuration représentent aussi une première étape d'analyse inductive des données.

Cela étant dit, le compte-rendu individuel a ensuite été soumis à une validation externe suivie d'une période d'ajustements. C'est donc à partir des comptes rendus individuels et des pistes d'analyse préliminaires qui ont été dégagés que la chercheuse principale a pu entreprendre l'analyse des comptes rendus individuels et l'analyse transversale de ces comptes rendus. De façon itérative, ces étapes ont mené à l'émergence de catégories relatives aux principales tâches associées à la pratique enseignante au collégial, aux principaux bénéfices remarqués dans cette pratique à la suite d'activités de formation continue et aux dimensions de la pratique enseignante influencée par la formation.

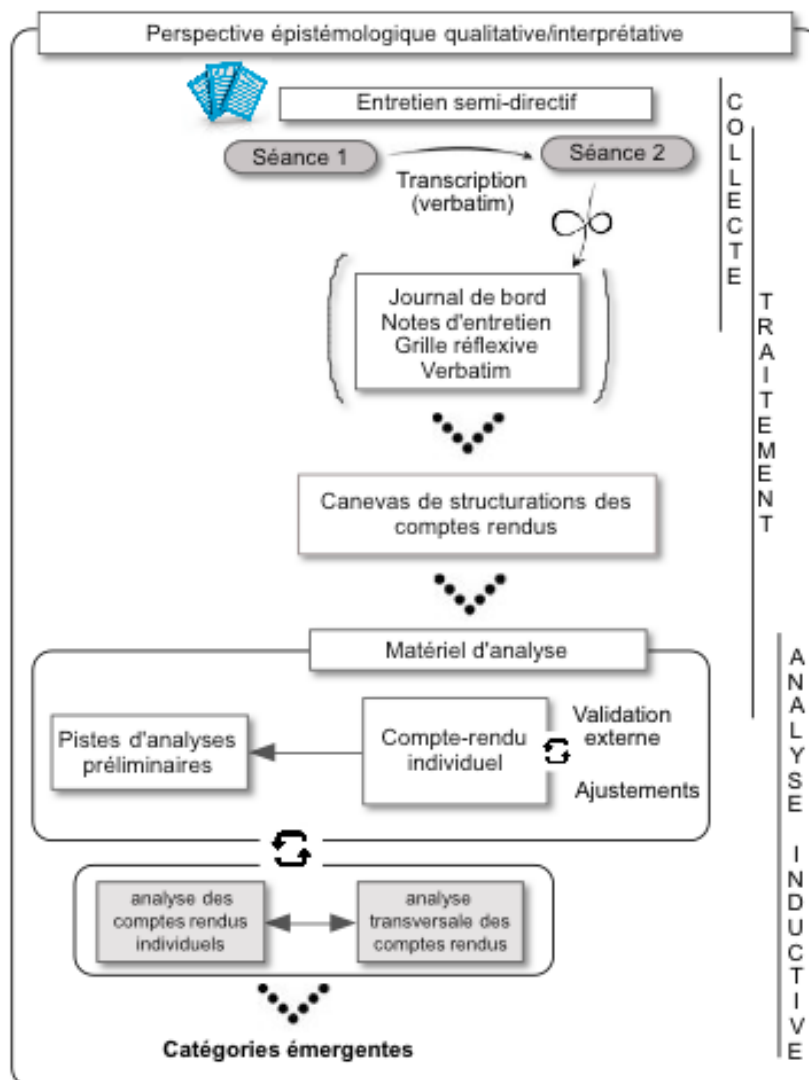


Figure 1. Résumé du cadre méthodologique

En conclusion, grâce au travail interprétatif et au processus complexe de génération, de comparaison, il a été possible de « produire des explications théoriques éprouvées et plausibles du phénomène à l'étude » (Gagnon, 2005, p. 95). Le chapitre suivant s'attarde donc à exposer les résultats obtenus.

CHAPITRE IV

EXPOSÉ DES RÉSULTATS

Nous avons réalisé ce projet de recherche afin de remédier au manque d'études portant sur les répercussions des activités de formation continue chez les enseignants au collégial. À la lumière des considérations théoriques et conceptuelles, il a été possible de constater que la formation continue incarne un aspect déterminant du processus de développement de la pratique enseignante. En considérant le développement comme un processus d'ajustement et de transformation de la pratique professionnelle, nous avons ensuite compris comment le changement peut être exprimé en termes de bénéfices. Ainsi, l'enseignant au collégial participe à des activités de formation continue, ce qui lui permet de faire certains gains concrets dans sa pratique quotidienne. En outre, il a été avancé que de se questionner sur les mécanismes d'apprentissage, c'est avant tout comprendre les constituantes du savoir propre à la profession : les dimensions du savoir enseigner. Trois objectifs ont naturellement émergé de ces présupposés théoriques : cerner les principaux bénéfices d'une formation à l'enseignement chez des enseignants du collégial; dégager les liens établis entre les bénéfices identifiés et des changements dans la pratique; préciser quelles dimensions du savoir enseigner sont influencées par les changements observés dans la pratique des enseignants.

Une fois ces objectifs précisés, il a été possible de rendre compte de l'articulation des choix méthodologiques en cohérence avec une perspective compréhensive et une épistémologie qualitative/interprétative. Ainsi, souhaitant comprendre l'expérience de développement pédagogique en continu d'enseignants au collégial à partir de leur cheminement et de leur vécu professionnels respectifs, un mode de collecte directe par entretien semi-dirigé a été privilégié. À la suite de divers processus de traitement, de codage, de comparaison et de mise en relation, il importe à présent de s'attarder aux résultats ayant émergé du processus d'analyse et d'interprétation des données recueillies.

Cette première section décrit les éléments distinctifs chez chaque participant sur le plan professionnel (expérience, formation, etc.) et sur le plan personnel (aptitudes particulières, qualités, etc.). La deuxième section de ce chapitre s'attarde ensuite aux tâches afférentes à la pratique quotidienne des enseignants au collégial. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un objectif spécifique de cette recherche, il a été jugé indispensable de présenter les constituantes de la pratique enseignante du point de vue des enseignants eux-mêmes. En effet, il importe d'établir un portrait transversal des principales composantes de la pratique professionnelle selon les enseignants concernés, afin de bonifier la compréhension des dimensions de la pratique enseignante qui ont été influencées par la formation. La troisième section s'attarde ensuite à la diversité de la clientèle étudiante comme principale raison de s'engager

dans des activités de perfectionnement. Quant à la quatrième section, nous expliquons la nécessité selon les enseignants d'avoir un intérêt pour le développement professionnel pour être en mesure d'en retirer des bénéfices. Ensuite, dans la cinquième section, nous présentons d'un côté les bénéfices et les changements qui ressortent de l'analyse des comptes rendus individuels. D'un autre côté, nous proposons une synthèse de l'analyse transversale des comptes rendus visant à énoncer les principaux bénéfices ainsi que les changements survenus à la suite d'activités de formation suivies. Enfin, les sections six, sept et huit abordent respectivement l'échange entre les pairs, la période d'assimilation et de réflexion, et l'apprentissage comme processus dynamique.

4.1 PRÉSENTATION SOMMAIRE DES PARTICIPANTS

Cette première section vise à présenter de façon sommaire chacun des sept participants de cette étude. Des éléments tels que leur formation disciplinaire initiale, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et un portrait rapide des qualifications qu'ils détiennent sont abordés. Une courte section s'attarde également à expliquer ce qui caractérise ces enseignants (thématique qui les intéresse dans la formation, considération particulière, choix d'enseigner au niveau collégial), les éléments qui les distinguent et qui leur donnent une couleur unique.

4.1.1 Susan, enseignante en anglais

Susan cumule près de 20 ans d'expérience en enseignement de l'anglais langue seconde. Comme formation initiale, cette enseignante complète un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde destiné aux futurs enseignants du primaire et du secondaire. Aussitôt graduée, elle est engagée comme enseignante d'anglais dans un cégep. Déçue de la formation initiale reçue, Susan considère que le baccalauréat ne l'a presque pas préparée aux réalités de la profession.

Depuis ses débuts dans l'enseignement, chaque session, cette enseignante prend part à de la formation en psychopédagogie au collégial. Par exemple, à temps partiel, elle complète certains cours offerts par PERFORMA et termine une maîtrise en éducation. Appréciant davantage les formations qui impliquent la collaboration entre enseignants, Susan souligne sa participation soutenue aux colloques, aux activités de formation offertes par le collège et à toutes sortes de présentations sur diverses thématiques. Active et impliquée au département d'anglais de son collège, Susan offre de façon régulière son support et son accompagnement aux nouveaux enseignants, soit de façon informelle ou par le programme d'accompagnement proposé par l'institution. Susan souligne: « Pour moi ma philosophie, c'est ça. Tu arrêtes d'apprendre, tu meurs » (EAN Q2 L126).

Au niveau de ses compétences professionnelles, Susan dit avoir ressenti à ses débuts « un certain sentiment d'incompétence, mais était trop fière pour [l'admettre] » (EAN Q1 L356). Fonceuse et déterminée, Susan explique : « J'avais beau me sentir un peu «lapin apeuré» si tu veux, mais je fonçais quand même » (EAN Q2 L454). Actuellement, Susan précise qu'elle a appris à doser : « maintenant je fonce peut-être moins. Je choisis mieux mes batailles peut-être » (EAN Q2 L456). Cette enseignante d'expérience croit que, encore aujourd'hui, sa plus grande lacune est située sur le plan de la relation maître-élève, de la proximité qu'elle peut ou non se permettre. Elle se dit par ailleurs très impressionnée par l'intelligence de ses étudiants.

4.1.2 Bernard, enseignant en arts et responsable de la coordination départementale

Bernard enseigne au programme préuniversitaire d'arts plastiques de son collège. C'est en raison d'un manque d'emploi dans sa discipline que Bernard se dirige vers un poste de technicien en travaux pratiques au cégep. Son expérience en enseignement commence donc graduellement où il collabore aux réunions départementales et à la préparation des cours, il porte assistance aux enseignants durant les cours, etc. C'est ainsi que cette expérience lui a ainsi permis d'accéder d'abord à un poste d'enseignant, puis à son poste actuel de RCD². Bernard cumule prêt de 25 ans d'expérience au niveau collégial. Notons que son intérêt pour

² Responsable de la coordination départementale (RCD)

l'enseignement s'est accru « de session en session, d'année en année » (EAP Q1 L449). Il précise à ce propos avoir « découvert que c'est réellement une vocation, en bout de ligne. Quand tu achètes, ça devient une vocation » (EAP Q1 L927).

Au point de vue des activités de formation continue suivies, Bernard assiste périodiquement aux journées pédagogiques du collège où certaines conférences ou activités de collaboration sont offertes. Les activités de formation « commandées » au collège par le département sont celles étant les plus appréciées par l'enseignant. Les besoins de formation de Bernard s'orientent présentement vers l'actualisation de ses savoirs technopédagogiques et technologiques. Il souhaite connaître les possibilités d'utilisation des logiciels en arts afin de pouvoir davantage aider les étudiants dans leurs apprentissages et, en tant que RCD, assurer un meilleur accompagnement aux enseignants de son département.

4.1.3 Yves, responsable de la coordination départementale en français

Yves cumule prêt de 20 ans de pratique dans l'enseignement au collégial. Depuis plusieurs années, Yves occupe à temps plein des fonctions de RCD. Pour ce qui est de sa formation initiale, cet enseignant complète un baccalauréat en littérature, en plus d'avoir amorcé une maîtrise.

Cet enseignant se passionne pour la transmission et l'échange. Il raconte: « C'est mon petit dada à moi de dire que faut que je rende [ce que j'ai reçu] à d'autres » (EFR Q1 L600). Ce qui attire Yves dans l'enseignement au niveau collégial ? D'une part, il y a la vie départementale, la dynamique collégiale et le fait que les gens soient en relation les uns avec les autres. Cette facilité pour entrer en contact avec les autres représente une force que Yves s'attribue : « la discipline à la limite là, c'est un prétexte [...] c'est un prétexte pour rentrer en relation, rentrer en contact avec les personnes, avec les jeunes » (EFR Q1 L628). D'un autre côté, la clientèle collégiale est selon lui idéale. L'enseignant peut se permettre d'aller plus en profondeur dans le contenu disciplinaire puisque la clientèle est plus adulte, où il explique avoir moins de gestion de comportements à faire.

En contrepartie, Yves sent qu'il a toujours été quelque part un gestionnaire, ce qui s'accorde avec ses fonctions de RCD. Ceci dit, cet enseignant de français souligne la particularité de sa discipline. D'abord, il s'agit d'une discipline obligatoire, peu importe le programme d'études des étudiants. Les enseignants sont ainsi confrontés à de grands groupes hétérogènes, où les étudiants ne s'y retrouvent ni par choix, ni par intérêt. Il soulève que « dans un même groupe, on peut avoir un gars en génie mécanique, on peut avoir une fille en soins infirmiers, on peut... bon, tout ça est mélangé [...], puis c'est une richesse parce que ça amène une diversité, ça amène quelque chose » (EFR Q1 L1430).

Au fil des ans, dans le but de devenir un meilleur enseignant, Yves assiste de façon ponctuelle à plusieurs activités offertes dans les murs du collège. Il note diverses thématiques abordées telles que les particularités de la clientèle actuelle, les techniques d'évaluation et les approches pédagogiques. Yves souligne également suivre de la formation continue relative à ses tâches administratives de façon périodique.

En outre, Yves mentionne à quelques reprises être un peu conservateur dans ses formules pédagogiques qui sont davantage orientées vers l'enseignement magistral. Présentement, Yves se situe dans un processus de traitement et de réflexion sur ce qu'il a appris jusqu'à présent.

4.1.4 Pierre, enseignant en génie mécanique

Pierre travaille d'abord en usinage industriel avant de postuler au collégial, en raison d'un manque d'emploi dans son domaine. Il raconte :

J'ai appliqué parce que j'avais pas de job, mais j'avais déjà eu l'idée un jour, dans le passé, d'aller en enseignement. J'y avais déjà pensé parce que les connaissances que j'avais acquises je trouvais que j'avais un bon bagage pour enseigner [...] pour montrer aux jeunes comment partir dans la vie dans ce métier-là. (EGM Q1 L260-281).

Bien qu'il enseigne depuis maintenant 14 ans en génie mécanique, Pierre raconte qu'il lui aura fallu près de 10 ans pour délaisser le terme « technicien » et véritablement adopter son identité d'enseignant.

Pierre entreprend dès son embauche une formation en pédagogie : il poursuit « des cours en psychologie, des cours qui ont trait à l'enseignement » (EGM Q1 L1013). C'est ainsi qu'il complète un baccalauréat en enseignement professionnel et technique destiné initialement aux enseignants de la formation professionnelle. Pierre explique avoir porté une attention particulière aux choix de ses cours durant son baccalauréat, tentant de répondre aux problématiques qu'il vivait quotidiennement au cégep. Au cœur de ses préoccupations, Pierre cible la planification de cours, les formules pédagogiques appropriées et le choix des contenus disciplinaires. Désireux d'apporter un accompagnement de qualité aux étudiants, cet enseignant de mécanique poursuit une maîtrise en éducation.

À propos des activités de formation non créditées suivies, Pierre souligne avoir reçu de l'accompagnement du collège à ses débuts: « je rencontrais une personne pour m'aider à planifier mes cours, parce que j'avais zéro » (EGM Q1 L178). Pierre mentionne également avoir assisté à de nombreuses formations organisées par le collège, soit durant les journées pédagogiques ou lors d'activités ponctuelles en fin de session.

En ce qui concerne les caractéristiques propres à son département, Pierre souligne qu'il s'agit d'un programme d'études techniques où une grande partie de l'apprentissage se fait lors de travaux pratiques. Les étudiants sont donc amenés à manipuler de la machinerie potentiellement dangereuse. Les enseignants doivent ainsi redoubler de vigilance, être à l'affut et à l'écoute des bruits dans l'atelier. « C'est un stress de plus. Surtout quand on commence là, les nouveaux, lorsqu'ils entrent, ils n'ont jamais touché de machines. Là, c'est un stress constant. » (EGM Q L1567)

Pierre met en relation cet important stress qui s'ajoute aux tâches de l'enseignant et aux nouvelles clientèles étudiantes dites « adaptées », précisément celles avec des problèmes d'attention et de comportement.

4.1.5 Guillaume, enseignant en mathématiques

Guillaume totalise près de 16 ans d'expérience en enseignement. Formé initialement au baccalauréat en enseignement des mathématiques et de l'informatique au secondaire, il effectue quelques années de remplacement sporadique jusqu'à son embauche au collégial. En ce qui a trait à la formation continue créditée orientée vers l'apprentissage de l'enseignement, Guillaume complète quelques crédits dans un programme offert par PERFORMA. Ne voyant plus l'intérêt de poursuivre, Guillaume explique que puisqu'il est détenteur d'une maîtrise disciplinaire, le diplôme en psychopédagogie ne lui apportait rien de plus au niveau de l'échelle salariale.

Pour ce qui est des activités formelles, mais non créditées, Guillaume se fait suivre dans ses débuts par un membre des services pédagogiques. Un peu plus tard, Guillaume entreprend de son plein gré un programme d'accompagnement destiné aux nouveaux enseignants. Au fil des ans, Guillaume assiste aussi à de nombreuses activités de formation organisées tantôt par le collège, tantôt par un membre de leur comité départemental ou syndical.

Ses premières années dans l'enseignement se déroulent avec un certain degré d'inconscience. À la blague, Guillaume compare d'ailleurs cette période à « Néron qui regarde la ville brûler. C'est pas grave! » (EMA Q1 L575) Il raconte qu'à ce moment, il se considérait parfait, ne voyant pas les lacunes de son enseignement. Sur le plan personnel, Guillaume se décrit comme quelqu'un qui dégage de l'ouverture aux autres. D'ailleurs, il souligne que les autres disent de lui qu'il a toujours l'air disponible, que la porte de son bureau est toujours ouverte aux étudiants, et ce, peu importe le problème rencontré (personnel ou académique).

4.1.6 Katy, enseignante en éducation spécialisée et responsable de la coordination départementale

Katy complète d'abord une formation collégiale en éducation spécialisée, puis une formation universitaire en adaptation scolaire où elle poursuit vers le deuxième cycle en enseignement collégial. Engagée au cégep en 2007, Katy assure depuis quelques années le poste de RCD.

Au niveau de la formation continue à l'enseignement suivie, Katy considère avoir réinvesti dans sa pratique professionnelle le contenu de deux ou trois cours seulement. Sur le plan des formations non créditées, Katy précise avoir participé, à ses débuts, au programme d'accompagnement des nouveaux enseignants offerts par son collège. Active sur le plan de son développement professionnel, Katy participe régulièrement à plusieurs colloques sur la pédagogie collégiale, à des ateliers ponctuels d'une heure sur des thématiques diverses et à toutes activités offertes qu'elle choisit en fonction de ses intérêts. Elle précise d'ailleurs préférer les formations concrètes, où il y a très peu de théories et qui abordent des sujets comme les pratiques informatiques et technologiques. Finalement, cette RCD souligne assister à des activités de formation qui concernent spécifiquement les tâches relatives à la coordination départementale, comme les budgets ou la gestion de la tâche.

L'atout de Katy pour l'enseignement au collégial réside dans son bagage important en adaptation scolaire. Elle croit que ses connaissances lui ont été grandement profitables à ses débuts, notamment vis-à-vis la préparation des cours et la gestion des activités en classe. En outre, Katy explique être en ce moment dans une période d'application de ce qu'elle a appris durant les cinq dernières années. Elle explique en ce sens : « j'ai comme le goût de peaufiner ce que je suis. J'en suis plus à peaufiner que d'aller me perfectionner dans quelque chose » (ETS Q2 L1238).

4.1.7 Édith, enseignante en communication

Édith enseigne depuis plus de 15 ans au département de communication de son collège. Bachelière, la profession enseignante ne représentant pas un objectif de carrière, c'est après un retour en région et un manque de contrats dans son domaine qu'elle décide de poser sa candidature au cégep où elle est embauchée à temps partiel comme enseignante.

Afin de parfaire ses compétences disciplinaires, Édith complète une maîtrise spécialisée en plus de prendre part régulièrement à des formations disciplinaires. Sur le plan de la formation à l'enseignement créditée, Édith raconte avoir volontairement choisi certains cours optionnels en pédagogie au collégial durant sa maîtrise en plus d'avoir complété quelques cours par l'entremise des programmes offerts par PERFORMA. L'enseignante rapporte aussi participer couramment aux activités de

formation offertes par le cégep. Elle précise porter un intérêt marqué pour « les ateliers qui se donnent au cégep, sur la pédagogie. J’y vais tout le temps » (ETVP Q1 L599). Édith mentionne que les cours choisis et les activités ponctuelles auxquels elle assiste présentent essentiellement des contenus relatifs à la relation enseignant-étudiant et aux méthodes d’enseignement efficaces, stimulantes et motivantes pour la clientèle étudiante actuelle. Cette enseignante critique les formations basées sur les « grandes théories » et explique qu’elle apprécie davantage les activités dispensant leur contenu de façon pragmatique. Dans ces formations, les enseignants peuvent acquérir des outils concrets à réinvestir dans leur classe.

Édith précise qu’à ses débuts, elle n’était pas consciente de l’ensemble des tâches sous-jacentes à l’enseignement. Elle explique avoir « trouvé ça épouvantable d’avoir aucun soutien » (ETVP Q1 L426). Soulignons que cette enseignante se voit comme quelqu’un de très rigoureux et d’exigent, quelqu’un de critique qui s’attarde aux détails. Cette enseignante ne se considère pas comme étant très technologique, elle trouve que cet aspect paraît encore plus depuis que la génération Y s’est installée : « je trouve ça de plus en plus difficile parce que l’écart générationnel entre mes étudiants et moi s’agrandit. Là, je pense que c’est la première fois où je sens qu’il y a un profond canyon » (ETVP Q2 L448).

4.2 PRINCIPALES TÂCHES AFFÉRENTES À LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL

Cette deuxième section présente les principales obligations relatives à la profession enseignante au collégial. Nous croyons que les précisions apportées contribueront à mieux cibler les dimensions de la pratique qui peuvent être influencées par les activités de formation continue axées sur le développement du savoir enseigner.

Dès les premières questions de l'entretien, nous avons demandé aux sept enseignants participants de décrire, selon leur expérience, l'ensemble des tâches relatives à la pratique enseignante au collégial. Pour chaque enseignant, les réponses à cette question ainsi que tout autre élément de leur discours pouvant référer aux spécificités de la pratique enseignante au collégial a été relevé, puis exprimé à l'aide d'un réseau conceptuel (annexe IV). À cette étape, nous avons tenté de respecter le plus fidèlement possible le vocabulaire utilisé par le participant. Malgré l'emploi d'un vocabulaire différent selon l'acteur interrogé – prestation devant le groupe, prestation et application des stratégies, donner des cours, enseignement en classe, enseignement – nous interprétons qu'il s'agit d'une seule et même tâche : la prestation de cours.

Ainsi, pour favoriser une vue d'ensemble sur les principales tâches de la pratique professionnelle enseignante, un tableau synthèse a été produit (annexe V).

Dans ce processus de mise en commun, nous avons voulu faire ressortir les similitudes entre les réseaux individuels. Le tableau propose donc un classement selon trois principaux types de tâches : les tâches de base, les tâches connexes et les tâches spécifiques au RCD. Pour chacun de ces types, le tableau présente une liste des principales tâches afférentes regroupées en volets. Des extraits d'entretien ont également été associés aux différents volets à titre de compléments d'information.

4.2.1 Les tâches de base : la formation et l'encadrement des étudiants

Les tâches de base se rapportent directement à la formation offerte aux étudiants et à leur encadrement. En adaptation constante et en ajustement perpétuel, ces tâches vont de pair avec une pratique réflexive nommée par plusieurs enseignants comme étant au fondement même de la pratique professionnelle. Ces tâches centrales de la pratique enseignante peuvent être détaillées en cinq volets principaux : la préparation de cours, la prestation de cours, l'évaluation des apprentissages, les tâches relatives à l'encadrement des étudiants et la supervision de stage.

Premièrement, aussi appelé planification, le volet « préparation de cours » réfère principalement à la recherche et au choix de contenu disciplinaire. Or, plusieurs enseignants croient que cette étape de planification va au-delà de la sélection de contenu et qu'elle constitue en quelque sorte un moment pour réfléchir aux étudiants et à la meilleure méthode à utiliser pour favoriser leur apprentissage.

Ainsi, cette étape préparatoire représente un travail créatif, où l'enseignant doit développer la documentation d'accompagnement, organiser sa présentation à venir, etc.

Le deuxième volet regroupe les tâches relatives à la prestation de cours, soit d'assurer l'enseignement de notions disciplinaires préalablement planifiées. Il s'agit en quelque sorte d'une phase d'application par essai-erreur de la préparation de cours. Sommairement, ce segment inclut tout ce qui a trait à l'interaction et à la gestion de temps de classe avec les étudiants. Les tâches de ce volet réfèrent finalement à l'utilisation appropriée de stratégies pédagogiques.

Quant au troisième volet relatif aux tâches de base, l'évaluation des apprentissages, il a été considéré par presque tous les enseignants interrogés comme une responsabilité centrale. Volet représentant une charge de travail considérable, l'évaluation inclut la correction des épreuves sommatives et formatives et la rétroaction constante aux étudiants durant leur cheminement.

Le quatrième volet inclut les tâches qui renvoient à l'encadrement académique et personnel des étudiants. L'enseignant se doit de soutenir, de conseiller et d'accompagner le cégépien dans son parcours de formation, mais également dans les épreuves de son quotidien de jeune adulte. Parfois médiateur, psychologue ou « premier répondant », la tâche de l'enseignant va jusqu'à reconnaître si l'étudiant a des

besoins particuliers (difficultés d'apprentissage, troubles de comportement, etc.) et le référer aux ressources adaptées.

Enfin, le dernier volet réfère aux tâches liées à la supervision de stage, tâches qui n'incombent qu'aux enseignants des domaines de formation technique. Dans cette situation, l'enseignant se doit non seulement d'accompagner l'étudiant dans la préparation de son stage, mais il doit en plus le superviser tout au long de celui-ci. L'enseignant s'assure, par des rencontres et des évaluations périodiques, que le futur jeune travailleur remplit les exigences du marché du travail dans son domaine.

4.2.2 Les tâches connexes : les activités de gestion, la vie départementale et le perfectionnement

Les tâches connexes se rapportent d'abord au travail de gestion (gestion des stages, gestion du matériel, gestion des notes, etc.) et à la vie départementale (travail d'équipe, comité, réunions, etc.). Ces tâches secondaires ne s'appliquent pas à tous les enseignants. Cela dépend s'ils œuvrent dans un domaine technique ou selon l'organisation du département. En contrepartie, les participants ont noté que le travail d'équipe est un élément central de la tâche enseignante au collégial, et ce, peu importe leur champ disciplinaire. Ainsi, autant dans le programme que dans le

département, la communication entre les pairs est déterminante pour assurer une collaboration dynamique entre les acteurs d'un même collège.

L'enseignant doit aussi penser à la nécessité d'assurer son perfectionnement professionnel. La plupart des acteurs interrogés croient en effet qu'un enseignant doit s'engager de façon régulière dans des activités de formation ou de simplement s'adonner périodiquement à de la recherche personnelle sur leurs questionnements pédagogiques. Sans prescrire de volet particulier sur lequel s'attarder, un enseignant se doit de s'impliquer dans les activités de formation proposées par le collège, soit les journées pédagogiques et syndicales ou toutes autres formations susceptibles de favoriser le développement de son savoir professionnel.

Le dernier volet des tâches connexes aborde la question de l'implication des enseignants dans leur département, dans le collège, mais également dans la communauté afin d'assurer un lien dynamique entre ces instances. Faire la promotion de sa spécialité ainsi que faire rayonner son programme à l'intérieur et à l'extérieur des murs du cégep correspond à l'implication attendue d'un enseignant au collégial.

4.2.3 Les tâches spécifiques au responsable de la coordination départementale

La troisième section s'attarde spécifiquement aux tâches du responsable de la coordination départementale (RCD). Trois de nos participants agissent actuellement à

titre de RCD et ont exprimé lors des entrevues l'importance qu'ils accordent à leurs tâches spécifiques. Bien que les tâches afférentes puissent varier d'un département à l'autre, le RCD agit principalement sur le plan administratif. Les RCD interrogés résument devoir s'acquitter de la gestion des budgets, des comités divers, des rencontres d'équipe, etc. C'est sur le plan communicationnel que Yves, le RCD le plus expérimenté, accorde le plus d'attention. En effet, il explique qu'un bon RCD doit être un leader et agir comme un rassembleur tout en favorisant une bonne communication, non seulement entre ses collègues dans le département, mais aussi entre les enseignants et l'administration du collège.

4.3 S'ENGAGER DANS DES ACTIVITÉS DE FORMATION EN RAISON DE LA DIVERSITÉ DE LA CLIENTÈLE

À travers le discours des enseignants, il est possible de relever la raison principale pour laquelle ces professionnels s'engagent dans des activités de formation continue. En effet, le premier incitatif pour entreprendre de la formation concerne la nécessité de s'adapter à la diversification de la clientèle:

Donc, il y a des garçons, il y a des filles, il y a des styles d'apprentissage différents, il y a des troubles d'apprentissage. Évidemment, on a des élèves étrangers, des élèves qui arrivent d'un milieu vraiment différent du nôtre, d'un système d'éducation différent. Donc, il faut qu'ils s'adaptent, il faut qu'on s'adapte nous aussi. (EFR Q1 L189)

Aux dires des participants, la diversification de la clientèle s'est accentuée depuis une dizaine d'années. Ils attribuent ce phénomène à l'accroissement de la présence d'étudiants aux besoins particuliers : « on ne les avait pas les élèves qui étaient en trouble d'apprentissage avant. Ils n'étaient pas très présents au collégial il y a 10 ans. On le voit avec les services adaptés qui se développent dans les collèges. » (EFR Q1 L203) Pierre remarque en ce sens que le phénomène « s'est développé depuis à peu près 10 ans. J'en ai eu un la première année. [...] Et puis un, et deux, et trois. Jusqu'à l'année passée, il y a une classe où j'en ai eu huit » (EGM Q1 L1404, 1427).

Les problèmes apportés par ces clientèles différentes se multiplient. L'enseignant doit s'adapter constamment à leurs modes d'apprentissage: « Il faut avoir les nerfs solides parce que tu as du monde différent en avant de toi qui des fois t'apporte un lot de problèmes dont tu ne t'attends pas » (EGM Q1 L639). Par exemple, vu l'importance chez la nouvelle génération d'étudiants de la technologie comme média d'information et de communication, les enseignants doivent s'y adapter et l'intégrer à leur pratique quotidienne. « Et si tu vas pas chercher de formation là-dessus là, tu es *out*. » (ETS Q2 L1390) Préoccupation unanime, les participants expliquent qu'il s'agit d'une obligation d'assurer cette adaptation, entre autres par la formation continue : « c'est une obligation. C'est là que ça se passe » (EFR Q1 L1053). Les enseignants doivent ainsi ajuster le modèle d'enseignement. « Tu n'es plus uniquement unidirectionnel dans ta communication. Tu n'es plus quelqu'un qui sanctionne. » (EAP Q2 L518) En ce sens, la formation représente donc

[...] un processus constant d'amélioration et d'adaptation surtout à la réalité des jeunes d'aujourd'hui. Il faut de plus en plus diversifier l'enseignement, diversifier nos méthodes, être interactif avec eux. Il faut vraiment les faire bouger, les rendre actifs dans nos enseignements, dans leurs apprentissages. (EFR Q1 L958)

4.4 UN INTÉRÊT POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

S'investir dans une formation dans le but d'adapter son enseignement aux réalités étudiantes ne garantit le développement professionnel. Il faut d'abord et avant tout avoir le désir de changer et d'améliorer sa pratique si on veut que la formation soit utile. Les participants soulignent qu'il est nécessaire qu'un enseignant ait un intérêt pour le développement professionnel s'il veut pouvoir constater des changements. Ainsi, comme le précise Yves, si la formation est signifiante pour l'enseignant, il croit ses apprentissages germeront davantage.

En fait, certains participants parlent de l'importance de se sentir stimulés (par de nouvelles façons de présenter les choses, pour enseigner, pour varier sa pédagogie) durant les formations, ce qui favorise d'après eux les retombées positives dans leur pratique. Katy explique, quant à elle, que le formé doit avoir un intérêt soutenu pour le type de formation et que les sujets qui y sont abordés. Il est essentiel que la formation s'accorde « avec son profil de prof. [...] Alors si tu suis une formation et que c'est pas en lien avec ta vision, tu ne réinvestiras pas ça » (ETS Q2 L1629). Édith

ajoute de son côté qu'en plus de cet intérêt pour le perfectionnement professionnel, il importe que l'enseignant prêt à s'investir dans une formation reconnaisse les manques et les changements à apporter à sa pratique : « Il faut que tu comprennes qu'est-ce que tu sais pas » (ETVP Q2 L644).

En terminant, la formation à l'enseignement devrait être privilégiée au perfectionnement disciplinaire chez l'enseignant au niveau collégial :

Finally, I realized with time that disciplinary competence is not as important as that. I realized that the relationship you create with your student is much more important. It is there that you must put more energy than going to perfect your discipline. (EFR Q1 L686)

4.5 LES RETOMBÉES POSITIVES DE LA FORMATION ET LES CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Dans cette section, les résultats sont d'abord exposés de façon individuelle, où les bénéfices spécifiques à chaque participant sont isolés dans un tableau récapitulatif personnel (tableau 6 à 12, annexe VI). Ensuite, c'est par une analyse prenant en considération l'ensemble des tableaux individuels qu'il est possible de faire ressortir de manière transversale les concordances et les similitudes dans l'expérience des participants.

Précisons que ces tableaux individuels adoptent tous la même structure. D'abord, chaque catégorie principale de bénéfices regroupe différents bénéfices spécifiques. Pour chacun de ces bénéfices spécifiques, des exemples de changements survenus dans la pratique du participant sont cités et, dans une colonne adjacente, associés à la dimension du savoir enseigner qu'ils influencent. Finalement, des extraits *verbatim* viennent exemplifier les bénéfices spécifiques et ses changements associés.

4.5.1 Les bénéfices et les changements du point de vue des enseignants

Tel que vu dans le chapitre précédent, par un processus itératif d'analyse et de comparaison des données, sept catégories dominantes de bénéfices ont été repérées (tableau 3): bénéfices d'ordre professionnel, bénéfices sur le plan de la réflexivité, bénéfices sur le plan des techniques de travail et du matériel pédagogique, bénéfices sur le plan de la connaissance des clientèles étudiantes actuelles, bénéfices sur le plan interpersonnel et social, bénéfices d'ordre personnel et émotif et finalement, bénéfices sur le plan administratif. La section suivante vise à présenter les principaux bénéfices apportés par les diverses activités de formation continue. Tout en poursuivant le deuxième objectif de recherche, des liens entre les bénéfices et les changements identifiés dans la pratique des enseignants seront mis en évidence. En outre, conformément au troisième objectif, nous présentons les dimensions du savoir enseigner ont été les plus influencées par les retombées de la formation.

4.5.1.1 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Susan

L'analyse en profondeur des entretiens réalisés avec Susan a permis de faire émerger que les intérêts professionnels de la participante s'organisent autour de deux axes principaux. D'une part, elle souligne l'importance qu'elle accorde à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans ses pratiques pédagogiques quotidiennes. D'autre part, elle s'intéresse aux façons de maximiser l'expérience d'apprentissage de ses étudiants, notamment par le perfectionnement professionnel constant qu'elle s'impose.

Bien qu'il soit possible de dégager chez Susan une meilleure compréhension des caractéristiques particulières des nouvelles clientèles étudiantes, il s'avère difficile de faire ressortir un constat général permettant de résumer l'ensemble des changements observés. Il semble au contraire que la formation ait permis de modifier des éléments diversifiés aux quatre coins de sa pratique professionnelle. Or, soulignons toutefois que les principaux bénéfices spécifiques s'observent sur le plan de l'acquisition de stratégies et d'outils pédagogiques lui permettant de s'acquitter des tâches de base avec une plus grande facilité. Les changements survenus dans la pratique de Susan ont donc grandement influencé la dimension pédagogique de ses savoirs d'enseignante. Par exemple, Susan soutient que les formations l'ont

grandement aidée à bonifier ses techniques d'évaluation, notamment par une meilleure compréhension des fondements des évaluations des apprentissages au niveau collégial et des techniques d'évaluation formative et sommative existantes.

Notons que cette enseignante a décrit plusieurs changements liés à la dimension éthique de son savoir enseigner. Grâce aux apprentissages réalisés en formation, Susan se sent maintenant plus à l'aise dans son rôle d'enseignante. Elle explique connaître davantage ses droits et ses limites par rapport à l'utilisation de matériel de sources diverses, ce qui lui permet de se conformer aux règles et aux normes sur la reproduction de documents de son cégep.

4.5.1.2 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Bernard

En ce qui concerne Bernard (tableau 7, annexe VI), les éléments retenus se concentrent sur sa connaissance du domaine professionnel, sur ses activités réflexives, sur ses nouvelles techniques de travail en matière d'évaluation et sur ses connaissances des particularités des nouvelles clientèles étudiantes.

Grâce à une meilleure compréhension de la transformation du rôle de l'enseignant, de l'évolution des considérations éducatives et de la mutation des étudiants qui composent actuellement la clientèle collégiale, la majorité des

changements rapportés concernent la mise à jour de ses connaissances pédagogiques et la démystification de certains aspects de sa pratique quotidienne (utilisation des TIC, services adaptés, difficultés d'apprentissage possible, etc.). À cet effet, le participant souligne à plusieurs reprises que la formation continue lui a permis d'apprendre sur les particularités des clientèles étudiantes et donc, d'être en mesure de leur offrir un accueil adapté à leurs spécificités. Ainsi, Bernard considère être mieux outillé pour accompagner, guider et conseiller les étudiants dans leurs besoins académiques et personnels. Précisons que ces changements réfèrent principalement à l'amélioration de la dimension psychopédagogique et didactique de son savoir enseigner.

À la lumière des résultats de l'analyse des données fournies par Bernard, de nombreux changements sont également associés à la bonification de son savoir-être professionnel. L'enseignant explique en effet que les activités de formation lui ont permis d'être à jour dans ses connaissances sur l'enseignement. Il ajoute que de comprendre les nouveaux modèles d'enseignement l'a encouragé à modifier son rôle en fonction des étudiants, soit d'agir en tant qu'enseignant-accompagnateur :

Notre rôle comme enseignant c'est que t'en arrives à prendre conscience que c'est pas tout de donner un cours, c'est pas tout de donner une note, y'a toute aussi un ensemble où y doit y avoir un soutien de l'étudiant, de façon régulière, ponctuelle [...] (EAP Q2 L116).

4.5.1.3 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Yves

Il s'avère intéressant de noter que Yves (tableau 8, annexe VI) observe plusieurs changements significatifs dans chacune des sphères de sa pratique. À l'exception des bénéfices d'ordre personnel et émotif, toutes les autres catégories principales regroupent des changements multiples influençant une diversité de dimensions relatives au savoir enseigner.

Lors des entrevues, Yves souligne à quelques reprises qu'il enseigne encore de façon magistrale parce qu'il croit à la force de ce modèle d'enseignement, bien qu'il tente de s'adapter peu à peu aux nouvelles formules pédagogiques interactives. Dans le tableau, il est possible de voir de nombreux exemples de changements en lien avec cet ajustement graduel. Par exemple, suite aux formations, Yves diversifie les formules pédagogiques utilisées en classe notamment par l'intégration graduelle des TIC en plus de s'assurer d'intégrer à ses interventions des références concrètes au quotidien des étudiants. De cette façon, l'enseignant explique sentir un intérêt plus grand de la part des étudiants puisqu'ils sont davantage stimulés. Par ses apprentissages sur les intérêts des clientèles actuelles et sur les modes d'intervention efficaces, Yves explique être en mesure d'entrer plus facilement en contact avec ses étudiants et donc, de mieux les accompagner dans leur processus académique.

L'amélioration de la dimension didactique et psychopédagogique influence positivement la relation qu'il entretient avec les élèves et avec les enseignants.

Dans le témoignage livré par Yves, il est possible de se rendre compte que les relations interpersonnelles (entre le maître et l'élève, entre le RCD et les enseignants, entre les collègues, entre les enseignants et l'administration, etc.) ont bénéficié des retombées des formations. En tant que RCD, Yves croit en effet mieux maîtriser son leadership, et ce, grâce aux savoirs acquis sur le travail et la motivation d'équipe. Yves informe que de mettre à jour ses connaissances sur l'enseignement de façon régulière lui permet en effet de mieux accompagner ses collègues au quotidien. De plus, Yves est d'avis que les formations sont bénéfiques puisqu'elles permettent aux enseignants de rencontrer leurs collègues des autres départements, de favoriser la cohésion institutionnelle et l'émergence de projets et de collaborations diverses. En ce sens, le volet communicationnel de la dimension socioaffective s'avère influencé par les activités de formation continue suivie par Yves. En effet, l'analyse a permis de faire ressortir que ce RCD poursuit activement son perfectionnement professionnel puisque cela lui permet d'être un meilleur accompagnateur pour ses collègues. À titre de RCD, il souligne à maintes reprises que s'il comprend mieux une problématique ou une nouvelle politique institutionnelle, il pourra la communiquer plus facilement aux autres enseignants qui pourront, eux aussi, modifier et adapter leur pratique en fonction des nouvelles réalités éducatives.

4.5.1.4 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Pierre

Dans la pratique de Pierre, les bénéfices spécifiques provenant des activités de formation continue réalisés sont majoritairement de deux ordres (tableau 9, annexe VI). D'un côté, les bénéfices d'ordre professionnel occupent une place importante dans le cheminement de Pierre. C'est la formation qui a permis à cet enseignant de mécanique d'améliorer considérablement sa pratique professionnelle à tout point de vue. Pierre exprime, par exemple, avoir un sentiment de compétence plus élevé grâce aux apprentissages réalisés en formation. Assumant depuis quelques années son identité professionnelle enseignante, c'est cela qui lui permet d'apprécier davantage sa profession.

Par la suite, Pierre constate que les formations lui ont permis de développer son savoir enseigner sur le plan pédagogique. Par exemple, il s'est approprié de nouvelles stratégies d'enseignement et d'évaluation en plus d'avoir observé un changement significatif au niveau de la rapidité d'exécution de l'ensemble des tâches de bases. Par ailleurs, cet enseignant remarque une amélioration importante de certaines tâches connexes : l'amélioration de ses compétences linguistiques l'aide dans l'évaluation des apprentissages des étudiants, dans la connaissance accrue des clientèles, dans leur mode d'apprentissage et leurs intérêts. Tous ces éléments lui permettent d'offrir à l'étudiant un meilleur accompagnement quotidien.

Les changements constatés par Pierre sont en grande partie relatifs à la dimension socioaffective de son savoir enseigner. À titre d'exemple, l'enseignant souligne plusieurs changements relatifs au savoir-être professionnel et personnel : il se sent davantage compétent dans sa pratique professionnelle, il croit être un meilleur enseignant, il constate une rapidité et une facilité d'exécution plus grande, il ressent davantage de plaisir à enseigner et il assume pleinement son identité professionnelle enseignante.

Sur le plan organisationnel, Pierre a acquis par la formation des techniques de travail efficaces sur le plan de la préparation des cours (temps de préparation, recherche documentaire, structuration des contenus, etc.). Il constate d'ailleurs avoir une meilleure gestion du temps dans l'ensemble de sa pratique professionnelle. Il remarque en ce sens que la préparation des cours est moins laborieuse qu'à ses débuts et qu'il est plus structuré dans ses recherches et dans le choix des contenus disciplinaires.

4.5.1.5 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Guillaume

Pour Guillaume, le développement professionnel fait partie intégrante de la pratique professionnelle des enseignants au collégial; se perfectionner sur le plan pédagogique représente une tâche connexe intégrée à la pratique enseignante.

Sur le plan professionnel, des bénéfices liés au développement des connaissances sur l'enseignement sont principalement repérés (tableau 10, annexe VI). Guillaume explique que l'ensemble des formations suivies lui a permis non seulement d'augmenter son actif de connaissances personnelles, mais également de comprendre plus rapidement les bases théoriques de la pédagogie au collégial. Cet enseignant de mathématiques le rappelle à quelques reprises, la formation à l'enseignement offre un contenu spécifique et adapté aux réalités et aux préoccupations des enseignants à l'ordre collégial. Ce contenu de formation a donc favorisé chez Guillaume une meilleure appropriation des principes pédagogiques.

Cela dit, Guillaume explique que ces formations encouragent la réflexivité de l'enseignant. Par l'échange et la confrontation des points de vue avec d'autres enseignants, l'enseignant est d'avis que ces expériences de formation lui ont permis de formaliser ses perceptions et ses opinions par rapport à certaines problématiques éducatives. Subséquemment, par l'échange, de nombreux bénéfices s'observent sur le plan des relations interpersonnelles et sociales. Ainsi, il explique que le collège est plus vivant et dynamique en partie grâce à la formation puisqu'elle favorise les rencontres, le partage et la recherche de solutions innovantes à des problématiques communes diverses.

En outre, sur le plan des tâches de base, c'est en début de carrière que les formations ponctuelles suivies par Guillaume ont grandement contribué à l'amélioration de la dimension didactique et organisationnelle de son savoir enseigner, soit la prestation de cours et la qualité du matériel pédagogique produit. Or, de nombreuses autres dimensions semblent avoir été influencées par l'expérience de formation continue de Guillaume : socioaffective, administrative, psychopédagogique éthique et réflexive. Par exemple, sur le plan administratif, ce sont des changements financiers qui sont énoncés par Guillaume à la suite de la formation créditée. Sur le plan des activités de formation ponctuelle offerte par le syndicat ou les collègues, l'enseignant de mathématiques explique qu'il a acquis des savoirs importants sur ses conditions de travail, l'attribution des budgets par le collège et pour comprendre plus rapidement les politiques institutionnelles.

En outre, la dimension socioaffective a également été influencée par les apprentissages réalisés en formation, soit sur le plan relationnel (amélioration de la relation maître-élève, consolidation des relations avec les collègues, etc.), sur le plan communicationnel (amélioration de son processus de transmission d'informations (appropriation et utilisation juste du vocabulaire éducatif avec les collègues, utilisation du vocabulaire scientifique approprié aux mathématiques), meilleures connaissances des modes de transmission d'informations entre les départements et l'administration, etc.) ou sur le plan du savoir-être professionnel et personnel (augmentation de son actif de connaissances personnelles, meilleure

connaissance de soi, plus grande ouverture d'esprit face aux clientèles adaptées, acquisition d'une certaine sagesse, etc.).

4.5.1.6 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Katy

Dans le tableau récapitulatif de Katy (tableau 11, annexe VI), il est aisé de remarquer une multitude de bénéfices spécifiques de l'ordre professionnel. En effet, la formation continue a contribué au renforcement de la confiance en ses capacités enseignantes en plus de favoriser son épanouissement professionnel. L'enseignante explique qu'une structure de formation axée sur la discussion engendre certains bénéfices tels que la comparaison et la validation de ses pratiques auprès de collègues expérimentés et donc, une certaine consolidation de son identité professionnelle. D'une part, rencontrer d'autres enseignants lors des séances de formation favorise l'échange et la validation. D'autre part, cette vision collaborative de la formation continue influence positivement le développement de la dimension socioaffective du savoir enseigner. En réalité, les activités de perfectionnement favorisent l'émergence de bénéfices interpersonnel et social dont la création de liens entre collègues et l'implantation d'une certaine forme de réconfort face aux embûches rencontrées.

Qui plus est, Katy souligne que les activités de perfectionnement l'ont informée sur les droits, les limites et les ressources des enseignants à l'ordre collégial.

Grâce à ces bénéfiques professionnels, il a été possible relever dans le discours de Katy certains changements associés. Par exemple, Katy exprime avoir assoupli au fil du temps les exigences personnelles qu'elle s'imposait. Elle précise avoir appris à se mettre moins de pression par rapport à l'échec des étudiants ou au manque d'affinités qu'elle observe avec d'autres. Ces changements sont attribuables à la modification du savoir-être personnel et professionnel. Ayant une meilleure connaissance de soi, l'enseignante est d'avis que les formations auxquelles elle a assistées lui ont permis de s'améliorer en tant que personne et donc, d'offrir un meilleur service aux étudiants. De plus, Katy explique que les formations ont été d'une utilité capitale dans l'apprentissage des particularités de la nouvelle génération d'étudiants. Consciente de leur singularité, l'enseignante en éducation spécialisée gère différemment certaines problématiques en plus d'adapter sa pédagogie selon les types d'apprenant qu'elle sait maintenant reconnaître.

Les bénéfices sur le plan des techniques de travail et du matériel pédagogique réfèrent principalement à l'acquisition de nouveaux outils (techniques de gestion de classe, méthodes d'évaluation des apprentissages, etc.). De simples commentaires ou exemples de fonctionnement émis par un collègue en formation peuvent enclencher d'importants changements chez l'enseignant. Katy s'inspire par exemple de certains modèles d'activités proposés par d'autres enseignants. Elle les applique ensuite en classe, ce qui lui permet de rendre ses étudiants plus actifs en diversifiant les formules pédagogiques utilisées. Chez ce participant, il s'agit donc de changements relatifs aux

dimensions didactique et organisationnelle qui sont entraînés par les activités de formation continue suivies.

En terminant, les changements au niveau de la dimension psychopédagogique du savoir de l'enseignant sont clairs : l'enseignante gère différemment les problématiques d'accompagnement et d'encadrement liées à la nouvelle génération d'étudiants. En ce sens, elle explique adapter ses interventions et ses formules pédagogiques selon les modes d'apprentissage des clientèles actuelles : intégration des TIC, références concrètes aux quotidiens des étudiants, etc.

4.5.1.7 Les principaux bénéfices apportés par la formation continue dans la pratique de Édith

Il est possible de noter dans le discours de Édith l'importance qu'elle accorde au leadership et à la confiance en soi personnelle et professionnelle. À plusieurs moments, Édith souligne que la confiance en soi lui permet à la fois d'assurer une crédibilité professionnelle, de favoriser le contact avec les étudiants et de poursuivre un leadership orienté vers la réussite de l'étudiant. Dans le tableau 12 (annexe VI), de nombreux changements observés suite aux formations suivies viennent confirmer cette affirmation. En effet, peu importe la catégorie de bénéfices, des changements ayant trait à un renforcement de la confiance en soi sont notés. Par exemple, le fait que les activités de formation offrent un cadre pour se valider et se comparer avec les

autres lui a permis de fortifier sa confiance sur le plan professionnel. Elle se sent rassurée et d'attaque pour poursuivre ses tâches quotidiennes.

Ensuite, puisque les activités de formation ont permis à Édith d'apprendre sur les particularités des clientèles étudiantes actuelles, l'enseignante exprime se sentir outillée et donc, plus en confiance pour les accompagner comme il se doit. Édith revient également à maintes reprises sur le fait que les formations l'ont aidée comprendre l'humour des jeunes d'aujourd'hui. Au fait de leurs intérêts, l'enseignante croit que c'est ce qui lui a permis de s'adapter aux réactions spontanées des étudiants en classe et de modifier son approche par rapport aux cégépiens, dès les premiers cours.

Au final, l'enseignante croit que la formation lui a permis, par l'amélioration de sa confiance en soi, par les nouvelles techniques pédagogiques apprises et par une meilleure connaissance de la clientèle, d'être un meilleur leader. Elle explique avoir dorénavant la motivation et l'énergie nécessaire pour changer et adapter sa pratique au besoin, sur une base quotidienne.

Chez Édith, il est possible de remarquer des retombées de la formation sur l'ensemble des volets de la dimension socioaffective (relationnel, communicationnel, savoir-être personnel et professionnel). D'abord, elle constate l'amélioration des relations qu'elle entretient avec les élèves de façon individuelle et dans ses classes, ce

qu'elle attribue aux apprentissages réalisés en formation sur les clientèles étudiantes. En plus d'avoir ajusté son « rôle de leader », ayant compris que cette génération doit être stimulée en tout temps, elle adopte l'humour comme un transmetteur efficace d'informations. Au plan du savoir-être personnel et professionnel, Édith a une meilleure connaissance de soi notamment parce qu'elle a pu cerner ses forces et ses faiblesses à travers les échanges et la réflexion engendrée par les activités de formation.

4.5.2 Synthèse des principaux bénéfices : une analyse transversale

Cette section expose les résultats d'une analyse transversale réalisée à partir des tableaux individuels présentés à la section précédente. Pour ce faire, chaque catégorie de bénéfices est décrite, puis énonce les bénéfices spécifiques dominants ayant ressortis de cette analyse transversale.

4.5.2.1 Bénéfices sur le plan professionnel

La première catégorie de bénéfices réfère à des aspects liés aux statuts, aux rôles et aux responsabilités de l'enseignant comme professionnel de l'enseignement au collégial. Ainsi, on peut voir que les activités de formation continue suivies ont permis, pour les enseignants interrogés, d'accentuer l'importance qu'ils accordent à

leur développement professionnel. Les enseignants constatent que les activités de formation en groupe, accompagnées par un formateur, leur ont permis de voir émerger de nouveaux intérêts professionnels et de prendre conscience de l'importance de mettre à jour leur pratique par la formation, et ce, de façon continue et régulière. « Tu vas te faire des contacts, tu vas te tenir vivant dans ton actif personnel de connaissances qui va augmenter. Surtout si tu n'as pas des études en pédagogie. C'est encore plus important » (EMA Q2 L866), souligne un enseignant.

La formation permet également de définir, de construire et de solidifier l'identité professionnelle et l'autonomie professionnelle, et cela, en raison d'une meilleure compréhension des droits et limites d'un professionnel de l'enseignement au collégial et de l'actualisation des connaissances sur l'enseignement que la formation favorise. En ce sens, plusieurs enseignants affirment avoir développé de la confiance en leurs capacités professionnelles et en leurs savoirs d'enseignant. Katy explique en ce sens que la formation permet de « savoir ce dont j'ai le droit et ce dont j'ai pas le droit. Jusqu'où je peux aller? Qu'est-ce que je peux dire? À qui? » (ETS Q2 L468). Les enseignants en connaissent davantage sur eux-mêmes et sur la profession, ce qui leur permet de consolider leur conception de l'éducation et de l'enseignement au collégial. En conséquence, en ayant une confiance soutenue en leurs capacités professionnelles, les enseignants mentionnent avoir un niveau

d'épanouissement plus élevé et une appréciation accrue de leur pratique professionnelle. En effet, il semble que

[...] le prof qui a suivi de la formation va être beaucoup plus épanoui. Il va avoir une tendance à être plus épanoui dans son travail parce qu'il va être stimulé intellectuellement. Il va être stimulé au niveau de la créativité, il va être stimulé au niveau des élèves (ETS Q2 L732).

Un autre enseignant déclare en ce sens : « Ça m'a amené à aimer encore plus mon métier, première chose » (EGM Q1 L1376).

La participation à des activités de perfectionnement engendre un sentiment de compétence plus grand chez l'enseignant. En effet, les enseignants constatent une amélioration globale de leur pratique à la suite de formations, notamment grâce au fait qu'ils croient avoir plus de facilité et de rapidité dans l'exécution des tâches de base.

Par la suite, puisque la formation leur permet d'apprendre sur les fondements théoriques de l'enseignement et de se mettre à jour sur les enjeux éducatifs actuels, les enseignants affirment se sentir plus crédibles dans leur rôle d'éducateur en enseignement supérieur :

L'idée de suivre une formation, je pense que c'est des choses qui sont comme essentielles pour justement te permettre de performer, d'être actuel comme enseignant. C'est quoi les nouvelles données? C'est quoi les nouvelles attentes d'un étudiant? C'est quoi aussi les nouvelles attentes administratives? (EAP Q2 L558)

Les enseignants perçoivent en effet la formation comme une stratégie leur permettant de se tenir actifs et d'adapter leur rôle de façon continue en fonction des avancées dans leur domaine.

En ce qui concerne la dimension communicationnelle du savoir enseigner, notons que des enseignants mentionnent avoir développé de meilleures compétences linguistiques grâce à la formation suivie. Ses participants soulignent que l'amélioration de leur français écrit est directement liée aux formations suivies. Ils estiment que la maîtrise de la langue française est essentielle pour assurer une crédibilité auprès des collègues et des étudiants. En effet, « c'est beaucoup moins crédible quelqu'un qui fait des fautes au tableau, qui passe son temps à en faire » (EGM Q1 L1291).

En terminant, il s'avère intéressant de noter que des enseignants ont rapporté la présence d'avantages financiers dans le processus de formation continue. La formation peut en effet engendrer certaines retombées financières : « Souvent, c'est des cours crédités qui peuvent t'apporter on va dire certains avantages financiers » (EFR Q2 L631). Ainsi, le fait de compléter des activités de formation créditées permet aux enseignants de grimper plus rapidement les échelons salariaux.

4.5.2.2 Bénéfices sur le plan de la réflexivité

La seconde catégorie s'attarde aux bénéfices sur le plan d'une pratique réflexive encouragé par la formation. Ainsi, l'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence le fait que la formation favorise l'adoption d'une posture réflexive dans la pratique des enseignants. Ces derniers ont en ce sens exprimé l'importance qu'ils accordent à prendre le temps de réfléchir à leur pratique. Yves explique en ce sens que la formation représente « un moment important [pour] s'arrêter, pour réfléchir à [sa] pratique. C'est un moment privilégié qu'on s'offre » (EFR Q2 L628).

Un des bénéfices spécifiques récurrents chez les enseignants est la possibilité de faire des prises de conscience grâce à de la formation sur leur pratique pédagogique, leurs aptitudes et leurs habiletés personnelles. En réalité, il est possible de relever que ce sont les contenus des discussions et des échanges qui engendrent les prises de conscience chez l'enseignant. Un enseignant déclare : « C'est sûr que c'est une prise de conscience, mais surtout d'avoir un autre point de vue qui nous amène à nous questionner et à voir la problématique d'un nouvel angle » (EAP Q2 L20).

Les bénéfices de l'ordre de la réflexivité réfèrent également à une forme de réflexion critique sur la pratique professionnelle enseignante. Susan explique à ce propos que cette attitude analytique face à sa pratique est permanente et immuable. Elle raconte : « Tu as toujours ton *post mortem*, tu sors de la classe et déjà tu dis, ok

ça ç'a bien été. Pourquoi? Ah lui il a pas bien participé aujourd'hui. Pourquoi? La tête tourne tout le temps, tout le temps, tout le temps » (EAN Q1 L775).

Les enseignants considèrent que le perfectionnement les mène plus loin dans leur réflexion puisqu'il permet, entre autres, de porter un regard objectif sur leurs actions. En s'attardant de façon critique aux pratiques de ses collègues, Pierre explique avoir fait des prises de conscience quant aux pratiques pédagogiques à proscrire :

Là, depuis que je suis formé, je trouve que ces pratiques-là clochent [les pratiques pédagogiques des collègues]. Quand j'ai suivi le cours des autres profs pour faire comme eux autres, quand j'ai commencé, [...] j'allais m'asseoir en arrière. Puis je me suis aperçue après la deuxième année [...] que... c'est vrai que ça cloche! Oui, oui, il y a des pratiques que je ne fais carrément plus. (EGM Q2 L122)

Sur le plan de l'anticipation des situations problématiques possibles, une majorité d'enseignants croient profitable « de s'arrêter un peu et de penser à comment le faire plutôt que de toujours être dans le comment je vais récupérer cette situation-là. De savoir comment je vais prendre les devants d'une situation qu'elle soit pédagogique ou autre là » (EFR Q2 L643). Les formations offrent ainsi un moment d'arrêt où les enseignants peuvent réfléchir aux solutions de situations potentiellement problématiques. « Oui, de prévoir, mais de se faire une tête sur le sujet. [...] Mais c'est ça, ça me permet vraiment de m'être fait une tête, d'avoir déjà entendu parler de ne pas tomber des nues finalement devant la situation. » (ETS Q2 L229)

Cela dit, les activités de formation contribuent à formaliser chez les enseignants certaines perceptions et conceptions sur l'enseignement. Pour Guillaume, discuter avec les collègues dans le cadre d'une activité de formation permet de changer ses perceptions. « Je me suis rendu compte que la façon dont on fait ou on ne faisait pas des choses, qu'on donnait ou non des accommodements [...]. Mais ça je peux pas le savoir si je vais pas voir ce qui se passe. Je ne pourrai pas avoir une idée » (EMA Q2 L190), raconte Guillaume.

En résumé, le perfectionnement pédagogique encourage chez l'enseignant la prise de conscience, le regard critique, l'anticipation et la consolidation des perceptions.

Ça t'amène à d'autres questionnements. Ça t'amène à pousser plus. Ça t'amène la réflexion, à développer une autre curiosité. Tandis que si je n'y allais pas, probablement que je ne me poserais pas ces questions-là. Ou bien je vais le faire au moment où le problème va arriver. (ETS Q2 L222)

4.5.2.3 Bénéfices sur le plan des techniques de travail et du matériel pédagogique

Cette troisième catégorie traite des bénéfices de l'ordre des techniques de travail et du matériel pédagogique. Elle réfère aux éléments qui renvoient à une meilleure connaissance des nouvelles théories éducatives, des innovations et des formules pédagogiques ainsi que des méthodes et des stratégies d'enseignement. Il est

possible de remarquer une forte correspondance des bénéfices spécifiques, similaires pour l'ensemble des participants.

D'abord, les enseignants ont souligné avoir acquis de nouveaux outils, idées ou ressources liés aux techniques de travail et au matériel pédagogique dans le cadre de leur formation continue. L'un d'eux affirme que « dans le fond, ces formations-là, ils me donnent des idées » (ETS Q2 L272). De cette façon, il est possible d'affirmer que les formations favorisent une amélioration dans l'exécution des tâches de base (préparation de cours, prestation de cours, évaluation des apprentissages) par un apprentissage de nouvelles méthodes de travail. Les participants soulignent en effet plusieurs retombées positives de la formation sur le plan de la préparation de leur cours, de la recherche et de la sélection du contenu disciplinaire : « J'ai pas de problèmes avec ça, ça m'a aidé [la formation]. Je te dirais que ça a réglé 75% de mes problèmes de préparation » (EGM Q1 L1189). Dans le même ordre d'idées, les enseignants expliquent que certaines formations abordant la création de plans de cours ou l'élaboration de notes de cours ou de laboratoire les ont grandement aidés à améliorer la qualité de ces documents. Par exemple, Guillaume explique produire dorénavant des plans de cours structurés et organisés, respectant les normes départementales et institutionnelles, et ce, grâce aux formations. « Mes plans de cours sont vraiment de meilleure qualité maintenant. Quand je fais mes plans de cours, mon plan de cours standard est *nickel* [...] » (EMA Q1 L604).

À travers les formations pédagogiques, les enseignants acquièrent et développent diverses méthodes d'enseignement qu'ils peuvent réinvestir en classe. En fait, grâce à leur perfectionnement, les enseignants expliquent avoir consolidé non seulement un vaste bassin de formules pédagogiques qu'ils utilisent dans leur pratique quotidienne, mais également d'avoir pu reconnaître la pertinence de diversifier les façons de présenter la matière chez la nouvelle clientèle étudiante :

On va diversifier les façons de la présenter. J'ai des images qui rappellent les thèmes, donc j'essaie d'illustrer davantage ma théorie. Après ça, j'aborde ça différemment. Je donne moins de réponses toutes cuites. Je suis moins pressé. Avant, au début, on est pressé de donner les notions. Mais là, je laisse l'élève chercher. (EFR Q2 L244)

Un des bénéfices lié à la prestation de cours concerne la démystification des outils technologiques et leur utilisation quotidienne au collégial. « Oui, ça te montre les possibilités. Ça te montre comment ça fonctionne. Ça te montre comment tu peux l'utiliser et qu'est-ce que tu peux faire en classe côté pédagogique avec ces outils-là. Alors oui souvent c'est les deux » (EFR Q2 L105). Voulant s'adapter aux transformations de la clientèle et à la génération actuelle (leurs intérêts, leurs modes d'apprentissage, etc.), les participants mentionnent n'avoir eu d'autre choix que d'entreprendre des activités de perfectionnement sur le plan technologique. C'est ainsi qu'ils expliquent avoir intégré à leur pratique professionnelle la technologie, tantôt pour ce qui est de leurs tâches administratives (notes, suivi du cheminement académique, réunions, etc.), tantôt en classe, en intégrant la technopédagogie comme moyen de stimuler l'assistance.

En fait, la formation m'a dit : « diversifie tes approches », ne pas toujours enseigner de la même façon. Par exemple, j'ai des notes, de la théorie, je présente un PowerPoint et après ça, je fais des exercices. C'est ça diversifier. J'ai appris ça avec cet atelier-là sur les troubles d'apprentissage. (ETVP Q2 L82)

Ajoutons que deux enseignants expliquent avoir délaissé un modèle d'enseignement magistral pour un modèle plus participatif et dynamique :

Ce qui a changé suite à ces formations-là c'est que au lieu d'enseigner je dirais de façon académique, dans le sens où tu es le prof en avant, magistral, ça c'était le modèle de ceux qui sont partis à la retraite là. C'est de changer la dynamique de ça. Donc travailler plus par projet. De changer la dynamique. De modifier la disposition de ta classe. (EAP Q2 L306)

Certains bénéfices concernent en outre l'amélioration des techniques d'évaluation des apprentissages. En effet, les enseignants expliquent mieux comprendre les fondements théoriques de l'évaluation des apprentissages en plus d'apprendre de nouvelles méthodes d'évaluation (autoévaluation, évaluation collaborative, etc.). « Comme cette session, j'ai réutilisé, réinvesti l'enseignement sur l'évaluation collaborative d'il y a environ 2 ans. » (EAN Q1 L1155) Les enseignants croient que leurs évaluations sont de meilleure qualité depuis qu'ils ont réinvesti les notions des formations. Un enseignant affirme : « Je suis capable plus de faire des évaluations en lien avec la matière, et efficaces » (ETS Q2 L198). Cette dernière soutient que les formations l'ont aidée à rédiger des critères d'évaluation qui reflètent la matière vue, qui respectent la pondération et qui s'organisent selon une logique évolutive. « Toutes les formations m'amènent à développer quelque chose de

différent. Comme encore hier là, on a eu une formation d'une heure sur l'évaluation terminale de cours. Là j'ai pris deux, trois idées en note, pour mon cours de l'automne » (ETS Q2 L301), précise-t-elle. Elle ajoute en ce sens que « c'est ça, avoir une évaluation juste et équitable. Une évaluation en lien avec les compétences. Ça c'est aussi des outils que je suis allée chercher » (ETS Q2 L1447).

En conclusion, les bénéfices associés à l'ordre des techniques de travail et du matériel pédagogique influencent de façon significative les tâches de base de l'enseignant au collégial. Par les améliorations apportées à leur pratique, les enseignants pensent être en mesure de favoriser la rétention des notions chez leurs étudiants. De cette façon, Pierre explique que les questions des étudiants sont moins fréquentes et moins nombreuses, en plus d'avoir remarqué un taux de réussite plus élevé chez ses étudiants.

Quand je donne des travaux aux étudiants, j'ai beaucoup moins de questions qu'avant, après que j'aie donné la théorie ou lorsqu'ils sont en travaux, lorsqu'ils font leur chose. Donc pour moi le contenu est mieux compris. Aussi, sur les résultats académiques, ça paraît. [...] Oui ça paraît parce que quand c'est compris la première fois, s'ils le font 2, 3, 4 fois, c'est toujours de mieux en mieux. (EGM Q2 L222)

En réalité, peu importe la nature de la formation, les enseignants sont d'avis que le perfectionnement pédagogique suppose l'acquisition d'outils de travail efficaces et actuels, pouvant être mis en application pour améliorer la planification de leurs cours, la prestation et l'évaluation des apprentissages des étudiants au collégial.

« C'est des outils en fait qui nous sont offerts. Tu as le choix de les prendre ou pas, de

les investir ou pas. » (EAP Q1 L1396) Or, les outils et les «trucs» appris ne proviennent pas toujours du contenu enseigné dans les formations par le formateur; il s'agit parfois des méthodes utilisées par le formateur ou encore, d'exemples de techniques utilisées partagés par les collègues participants. Par exemple, par le partage informel en formation, les enseignants ont acquis de nouvelles méthodes concernant l'évaluation d'équipe. Ils s'attardent dorénavant davantage au degré d'implication individuelle de l'étudiant pour lui attribuer une note.

4.5.2.4 Bénéfices sur le plan de la connaissance des clientèles étudiantes actuelles

Cette quatrième catégorie présente les bénéfices qui ont trait à une meilleure connaissance de l'accompagnement efficace des étudiants d'aujourd'hui dans leur cheminement académique et personnel. Les bénéfices spécifiques relevés pour cette catégorie s'attardent aux particularités de la nouvelle génération d'étudiants, aux spécificités des clientèles adaptées et émergentes, à l'amélioration de la relation maître-élève et à l'accompagnement de l'étudiant sur le plan personnel et professionnel.

Pour certains enseignants, s'investir dans une activité de formation à l'enseignement signifie apprendre sur la clientèle étudiante issue de la réforme. « Ça aussi, ç'a été assez intéressant de voir quel genre de personne ça pouvait être ces jeunes-là. Ça aussi ça l'a changé ma pédagogie. » (EAP Q1 L249) Des troubles

d'apprentissage aux clientèles adaptées, les enseignants sont conscients de la nécessité de s'adapter aux nouveaux types d'étudiant et à leur réalité.

Les effectifs sont différents. Les classes qui sont devant nous sont différentes. Les jeunes évoluent, la société évolue. On apprend plus de la même façon. Y faut vraiment s'adapter à ça. Moi je pense que c'est une idée d'adaptation à la réalité d'aujourd'hui [...]. (EFR Q1 L945)

Katy a quant à elle pris conscience durant une des activités de formation qu'il était essentiel de s'adapter à leur quotidien. « C'est là que j'ai faite le lien entre mes élèves, puis ce que j'ai vu dans la formation. Ah oui! Là il faut vraiment que je m'adapte » (ETS Q2 L130), a-t-elle réfléchi. Selon Édith, il est également nécessaire de connaître les types d'étudiant présents dans ses classes pour adapter son enseignement le plus rapidement possible.

L'hétérogénéité des classes représente une préoccupation récurrente chez les enseignants qui rapportent être désormais aux prises avec des clientèles adaptées, aux troubles d'apprentissage divers et complexes, nécessitant une formation spécifique sur ces problématiques. En effet, à travers les formations, les enseignants ont pu approfondir leurs connaissances sur les spécificités des clientèles avec des troubles d'apprentissage et sur les services offerts par le cégep pour les accompagner. « Oui et il y a aussi des étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage. Ça aussi on a également des «cues» là-dessus. Des formations » (EAP Q1 L980), souligne un enseignant. C'est grâce à ce type de formation qu'ils ont acquis les notions de base

sur l'encadrement académique et personnel de leurs étudiants. L'un des enseignants précise que

[...] la formation c'est de comprendre, par exemple, les services adaptés qui nous ont offert des formations, une ou deux, pour nous dire quelle est la clientèle qui est là. Qu'est-ce qui font les services adaptés? Quels sont les troubles qui apparaissent chez les élèves? Comment y réagissent à une présentation théorique ces élèves-là? Les troubles d'Asperger, les troubles d'apprentissage. (EFR Q2 L267)

En bref, les enseignants reconnaissent que la formation peut leur permettre de mieux comprendre la réalité des étudiants qui composent les classes actuellement au collégial et ainsi, de s'adapter à leur réalité et à leur intérêt. « Alors ça on a eu quand même un peu de formation sur la clientèle émergente qu'ils appellent. Ça nous fait comprendre leur réalité et ça nous fait comprendre qu'il faut peut-être s'adapter un peu » (EFR Q2 L271), raconte un enseignant. C'est d'ailleurs grâce à ces apprentissages que les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience disent s'être sentis prêts à l'arrivée des étudiants au collégial, sachant d'entrée de jeu à quels types d'étudiant ils seraient confrontés.

De plus, ajoutons que par une meilleure connaissance des préoccupations et des intérêts de leurs étudiants, les enseignants sont en mesure d'inclure dans leur enseignement des références concrètes aux préoccupations de ceux-ci. Par exemple, en français, Yves explique qu'« avant [il] aurait dit : « Je vais photocopier le texte, on va le lire ensemble et après ça je vais leur poser des questions. Là maintenant, je vais chercher un chanteur, un artiste qui l'a mis en musique. Je vais le faire écouter »

(EFR Q2 L241). De cette façon, soulignons que l'intégration des technologies est soulignée par les enseignants comme étant un incontournable de la génération actuelle, car « c'est une clientèle que l'utilisation de la technologie fait partie de leur vie. À travers ces formations-là, j'ai appris qu'il fallait que je la mette de mon bord, pas que je la mette contre moi » (ETS Q2 L74). Selon Édith, l'humour est aussi un autre élément incontournable.

À moment donné, je me suis rendue compte que j'étais complètement *out*. Que ces jeunes-là, j'avais de la difficulté à les cerner, à comprendre leur humour et à comprendre leur intérêt. [...] Et là je me suis dit : « regarde, tu es en train de paranoïer ma fille. Tu es complètement *out*. » Je me suis rendue compte que je ne les comprenais pas. C'est là que j'ai suivi la formation sur la génération Y. Pour comprendre c'est quoi cet humour-là. Pour comprendre c'est qui ça. C'est quoi leurs intérêts? Comment ils ont appris? (ETVP Q1 L1193)

En conclusion, la formation a permis aux enseignants d'acquérir une compréhension plus juste des particularités de la clientèle actuelle, composée d'étudiants aux capacités diverses. Les enseignants sont d'avis que ces apprentissages facilitent grandement la relation maître-élève, élément fondamental dans leur pratique quotidienne. « C'est sûr que la relation est juste meilleure. Ça évidemment, ces formations-là ont servi à ça, à dire : ok. C'est des humains aussi qui rencontrent des problèmes » (EFR Q2 L441), affirme un participant. Or, bien que les formations soient reconnues par les enseignants comme une plate-forme d'aide importante pour la reconnaissance des troubles d'apprentissage chez les étudiants, Pierre nuance :

« Ça m’a donné des bases d’être capable d’identifier les étudiants à problème, mais pas nécessairement des trucs pour les aider encore à apprendre » (EGM Q1 L1235).

4.5.2.5 Bénéfices sur le plan interpersonnel et social

Les bénéfices sur le plan interpersonnel et social réfèrent aux rapports qu’entretiennent les enseignants avec leurs collègues. Les bénéfices spécifiques relevés s’attardent à la possibilité d’échanger, de rencontrer de nouveaux collègues, de se valider et de comparer ses techniques de travail. En d’autres termes, les enseignants reconnaissent que les formations favorisent le contact avec l’expérience des autres enseignants.

Pour les participants, les activités de formation favorisant une approche participative engendrent des bénéfices importants sur le plan interpersonnel. La structure collaborative des formations permet aux enseignants de créer de nouveaux liens d’amitié, de consolider de nouvelles collaborations interdépartementales et d’élaborer des projets innovateurs avec différents acteurs du collège :

Ça m’a amené aussi des contacts. Dans le sens que [Katy], je l’aurais pas rencontré, parce que c’est une prof de TES et ils n’ont pas de maths. [...] Moi j’aime ça aussi parce que je rencontre des gens qui sont au cégep. Je rencontre plein de monde que je ne connais pas qui ne sont pas dans mon département. [...] Je vais là pour ça aussi. Parce que ça me fait connaître d’autre monde. (ETVP Q1 L1235, L1546)

Ajoutons qu'aux dires des participants, certains départements sont isolés du reste du collège, soit parce qu'ils offrent leurs cours dans un pavillon éloigné ou bien parce qu'ils ont un champ d'activités spécifique et indépendant de la formation générale. Réunir des gens du collège lors de formations stimule ainsi la communication entre acteurs d'une même institution.

Les enseignants signalent que la richesse des formations réside dans « l'addition de l'expérience. On était peut-être 20, 25. C'est beaucoup plus riche et important et crédible encore une fois que juste une personne qui ne réussit pas à venir me chercher là » (ETVP Q2 L168). Davantage stimulés, les enseignants disent pouvoir s'inspirer du témoignage des autres, développer de nouvelles idées à partir des exemples des collègues et même, apprendre plus rapidement que s'ils avaient été formés de façon individuelle. Finalement, les enseignants soulignent la pertinence des échanges et du partage dans le processus d'apprentissage en formation. « Mais aussi lors de ces formations-là, ce que j'apprécie c'est l'échange. On fait ça souvent en groupe, c'est pas de la formation individuelle. Fait que ça c'est très riche pour moi » (EFR Q1L1355), dit l'un d'entre eux. Yves résume à cet effet que les enseignants n'ont généralement pas le temps d'entretenir au quotidien des discussions sur des enjeux éducatifs. Dans les pages suivantes, nous préciserons davantage l'importance de l'échange et du partage dans les formations.

Outre ces changements relationnels, des gains sont aussi notés en ce qui a trait au savoir-être personnel et professionnel. Au contact de l'expérience et du vécu des autres enseignants, les participants expriment se sentir rassurés, réconfortés et sécurisés. « Dans ces formations-là, je pense que c'est de rassurer, sécuriser, d'aller renforcer ce que tu as fait, d'aller confirmer. D'aller te valider finalement. Moi je pense que c'est la force. » (ETS Q1 L1210) Ainsi, le fait de se comparer aux autres permet non seulement de consolider leurs pratiques pédagogiques, mais également de renforcer un sentiment de confiance en soi sur le plan professionnel. « Dans ces formations-là, ça me permet de voir aussi qu'est-ce que les autres font. Là je me rends compte que là j'aurais pu demander ça. Là, on aurait pu faire ça. C'est vraiment le fait d'aller voir ailleurs » (ETS Q2 L521). Un autre enseignant explique:

En partant, tu te rends compte que tu n'es pas le seul à vivre certaines situations de frustration en classe et ça c'est quelque chose quand même d'important. Fait que ça ça te réconforte un peu. C'est du réconfort de dire « oui, on vit tous un peu les mêmes problématiques, on rencontre les mêmes problématiques. Je suis pas tout seul dans mon monde. (EFR Q1 L1371)

4.5.2.6 Bénéfices sur le plan personnel et émotif

De l'ordre personnel et émotif, cette sixième catégorie de bénéfices aborde les éléments en lien avec l'amélioration de soi et le développement de ses qualités personnelles. Les éléments de cette catégorie réfèrent au développement de la

confiance en soi et d'une meilleure connaissance de ses capacités et de ses limites personnelles.

Plusieurs éléments sur l'amélioration de soi et l'optimisation des habiletés personnelles ont été relevés. Sur le plan de l'amélioration de soi, les enseignants expriment devenir de meilleures personnes à la suite d'une formation. « Toutes ces formations-là ont fait de nous des meilleures personnes » (EFR Q2 L673). Ceci dit, par la formation, les enseignants développent la tolérance, la patience, et même, l'humilité : « Précisément, j'ai développé plus de souplesse [...] au niveau de la gestion [...] de classe » (ETS Q2 L51, 55). Un autre explique : « Ça m'a rendue un peu humble. De réaliser que non, c'est ça, tu connais pas tout et que t'as toujours quelque chose à apprendre. » (EAN Q2 L383) Un autre participant témoigne en ce sens :

La seule chose qui a changé là-dedans c'est mon degré d'impatience. Je suis devenu beaucoup plus patient avec ça [l'étudiant en difficulté]. [...] Développer ma patience parce qu'avant ça, après 5 minutes si y'avait pas compris, je cherchais d'autres choses. Là, je le fais travailler, je le dirige et j'essaie de lui faire trouver ces choses. Beaucoup plus patient qu'avant. Pas seulement dans la pratique, dans le privé aussi! (EGM Q2 L388)

Les enseignants comprennent qu'ils auront toujours quelque chose à améliorer et à apprendre dans chacune des facettes de leur métier, même sur le plan émotif et personnel.

En outre, les activités de formation encouragent les praticiens à cerner leurs forces et leurs faiblesses pour les comprendre et ensuite, les bonifier. « Plus que tu es éduqué, et bien plus que tu te connais, plus que tu es à l'aise, plus que tu sais où sont tes limites » (ETS Q2 L479), déclare un enseignant.

Finalement, les bénéfices sur le plan personnel et émotif génèrent également des changements en lien avec la confiance en soi. Les enseignants qui abordent cet aspect parlent d'une plus grande confiance en leurs capacités provenant notamment des échanges et du réconfort inclus informellement dans les formations. « Donc ça m'a donné confiance en moi » (ETVP Q2 L590). Ce sentiment de confiance évolue, se fortifie et s'exprime par une certaine assurance lorsque vient le temps d'intervenir auprès des étudiants.

4.5.2.7 Bénéfices sur le plan administratif

Cette dernière catégorie principale réfère aux bénéfices liés à la structure administrative au collégial et à la gestion d'une équipe de travail. Les bénéfices spécifiques et les changements qui se retrouvent dans cette catégorie ont principalement trait à une meilleure connaissance des plans-cadres, de la structure syndicale et administrative, des politiques départementales et institutionnelles. Un participant explique que ces connaissances administratives s'acquièrent au fil des ans

chez la plupart des enseignants. Or, il précise que la formation continue permet d'acquérir ces savoirs de façon plus rapide.

Les RCD, quant à eux, soulignent qu'ils ont pu, par la formation, parfaire leur compréhension de l'attribution et de la gestion des budgets ainsi que de la tâche. « C'est pour ça que les formations des dernières années, c'est plus côté gestion, plus près des tâches que j'occupe dans les dernières années. » (EFR Q2 L110) Pour un RCD, comprendre les rouages administratifs permet notamment de pouvoir transmettre les informations à ses collègues, de vulgariser les enjeux majeurs ou encore, d'éclairer les modifications à venir dans leurs tâches.

Et le budget, c'est pas ma force. On a eu des formations sur le budget. Moi ça m'a aidée. Bon, pas totalement parce qu'en même temps, je choisis mes combats, mais ça m'a aidée quand même à mieux comprendre et à mieux faire le budget. Même chose pour la gestion de la tâche. Comment le ministère attribue les sous ? Donc, tout ça m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement et nécessairement, mieux le partager aux autres, de mieux faire ma job finalement. (ETS Q1 L1027)

Tout compte fait, être à jour dans les enjeux administratifs de son collègue représente pour les enseignants la possibilité de participer aux processus décisionnels de l'institution en plus d'être un acteur influent dans son collègue.

Deux enseignants révèlent que des formations sur la gestion d'équipe ont contribué à acquérir et à bonifier certaines techniques relatives à la motivation d'une équipe. Un des enseignants explique qu'il s'attarde désormais davantage à la masse

critique plutôt qu'aux individus non réceptifs. « Mobilisation d'une équipe, ça j'ai suivi une formation là-dessus et toute de suite j'ai appliqué une des règles, une des façons qui m'avaient été enseignées. » (EFR Q2 L157), dit-il.

4.5.3 Tableau récapitulatif

À ce stade du chapitre, nous croyons intéressant de présenter un tableau récapitulatif (tableau 4) des principaux bénéfices qui ont été relevés jusqu'à présent. À l'aide d'une courte description, ce tableau synthétise ce à quoi la catégorie réfère et liste les principaux bénéfices spécifiques identifiés à travers l'analyse transversale.

Tableau 4. Récapitulatif des principaux bénéfices de la formation continue relevés suite à l'analyse transversale

Catégorie de bénéfices	Description	Bénéfices spécifiques
1. D'ordre professionnel	Réfère à des aspects liés au statut de l'enseignant comme professionnel de l'enseignement au collégial.	<p>Les bénéfices spécifiques relevés peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • favoriser l'autonomie professionnelle • contribuer au développement et à la consolidation du savoir professionnel, de l'identité professionnelle, des intérêts professionnels, de la confiance professionnelle et des conceptions sur l'enseignement au collégial • faciliter l'insertion professionnelle et l'implication dans la vie collégiale • consolider la responsabilité éthique et morale • favoriser l'investissement professionnel

		<p>et personnel dans l'ensemble de sa pratique enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> • informer sur les droits et limites professionnels et personnels • encourager une confiance en ses capacités professionnelles
2. Sur le plan de la réflexivité	Réfère aux bénéfices qui sont de l'ordre de l'état réflexif favorisé par la formation.	<p>Les bénéfices spécifiques relevés peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • conduire à des prises de conscience • provoquer l'éveil vers de nouveaux questionnements, • permettre l'anticipation de situations problématiques possibles • favoriser la réflexion critique sur de la pratique professionnelle enseignante • contribuer à formaliser certaines perceptions
3. De l'ordre des techniques de travail et du matériel pédagogique	Réfère aux éléments qui renvoient à une meilleure connaissance des nouvelles théories, méthodes, stratégies et formules pédagogiques.	<p>Les bénéfices spécifiques relevés concernent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la gestion de classe • la prestation des cours • la préparation de cours, du matériel pédagogique, etc. • la qualité du matériel pédagogique produit • l'évaluation des apprentissages • les théories éducatives • l'utilisation des nouvelles technologies • la documentation pédagogique consultée • la recherche et la sélection de contenus disciplinaires
4. Sur le plan de la connaissance des clientèles étudiantes actuelles	Réfère aux bénéfices qui ont trait à une meilleure connaissance de l'accompagnement efficace des étudiants d'aujourd'hui dans leur cheminement académique et personnel.	<p>Les bénéfices spécifiques relevés s'attardent aux/à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • particularités de la nouvelle génération d'étudiants • spécificités des clientèles étudiantes actuelles : adaptées, émergentes, etc. • l'hétérogénéité de la clientèle étudiante et aux types d'étudiant rencontrés • à la relation maître-élève • à l'accompagnement de l'étudiant sur le plan académique, personnel, etc. • à la responsabilisation de l'étudiant
5. Sur le plan interpersonnel et social	Réfère aux rapports qu'entretiennent les enseignants avec leurs collègues.	<p>Les bénéfices spécifiques relevés peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • favoriser le contact avec l'expérience des autres enseignants • encourager l'entraide entre collègues

		<ul style="list-style-type: none"> • motiver l'échange et le partage d'expérience • permettre la rencontre de nouveaux collègues • offrir le cadre officiel de rencontres que représente la formation • offrir du réconfort par la validation et la comparaison des techniques de travail
6. De l'ordre personnel et émotif	Réfère aux éléments en lien avec l'amélioration de soi et le développement de ses qualités personnelles (rigueur, souplesse, patience, etc.).	<p>Les bénéfices spécifiques relevés contribuent à/au :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mieux connaître ses capacités • préciser ses limites personnelles • s'améliorer personnellement • fortifier sa confiance en soi et l'amélioration de soi • donner de l'énergie et la motivation • augmenter ses connaissances personnelles
7. Sur le plan administratif	Réfère aux bénéfices liés à la structure administrative au collégial et à la gestion d'une équipe de travail.	<p>Les bénéfices spécifiques relevés s'attardent à/au:</p> <ul style="list-style-type: none"> • particularités administratives au collégial • la gestion d'une équipe, du département, des ressources humaines, des budgets, du matériel, etc. • politiques institutionnelles • tâches administratives relevant du RCD

En terminant, il importe de préciser que chaque individu retient quelque chose de différent de son expérience de la formation continue. En effet, chaque enseignant « garde bien ce qu'il veut garder » (ETS Q2 L347). Les enseignants sont d'avis que « qu'elle que soit la formation, tu ressorts toujours gagnant de ça » (EAN Q1 L1174).

4.6 LA FORMATION CONTINUE COMME OPPORTUNITÉ D'ÉCHANGE ET DE PARTAGE ENTRE LES PAIRS

Les enseignants questionnés mentionnent que le point fort des formations réside dans la structure participative qu'elle suggère. Peu importe les contenus abordés lors des activités de formation, ce sont les interactions, les échanges et le partage qui permettent le plus d'enrichir la pratique enseignante. « Souvent, à la suite d'une formation, c'est les échanges avec les collègues qui sont riches et qui s'enrichissent mutuellement » (EFR Q2 L346), raconte un participant.

Dans un contexte collaboratif, les participants soulignent que leurs apprentissages n'émergent pas nécessairement du contenu de la formation ou du formateur en tant que tel. « Parce que oui dans ce que le formateur ou la formatrice peut m'apporter y'a des choses, mais vraiment dans l'échange qu'on peut faire à ce propos-là, évidemment, c'est souvent très pertinent » (EFR Q1 L1653), précise un enseignant interrogé. De cette manière, les enseignants considèrent que ce sont surtout les échanges en contexte de formation qui leur permettent de partager leurs expériences, leurs vécus, leurs réussites et leurs échecs. Par le biais de ce partage, les membres du groupe enrichissent mutuellement leur pratique professionnelle. C'est ce que Susan exprime lorsqu'elle explique l'intérêt pour les enseignants de participer à des séances de perfectionnement et qu'elle mentionne que « c'est plus une

combinaison d'expériences » (EAN Q2 L97). Édith ajoute en ce sens que « c'est l'addition de toutes les expériences qui fait que c'est intéressant » (ETVP Q1 L1597).

Les enseignants abordent le fait de ne pas avoir le temps au quotidien de discuter de leurs préoccupations pédagogiques avec leurs collègues. Les formations incarnent une fois de plus une plate-forme d'échanges, de partage et de discussions favorables au développement professionnel des enseignants. Selon Guillaume, la force de l'échange lors des activités de perfectionnement est qu'il n'y a pas de contraintes ou de conflits. « Quand tu es en formation, tu es en relation avec des gens avec qui tu travailles, et tu es pas en conflit, tu es pas en opposition. Là tu peux établir des liens intéressants. » (EMA Q2 L828)

Ainsi, sans attentes particulières, les enseignants se joignent aux formations, puisqu'ils croient à la puissance du processus d'échanges et de partage entre pairs. « Je n'allais pas nécessairement là pour une problématique à moi, mais dans le but d'échanger » (ETS Q1 L572), révèle un des participants.

4.7 LA NÉCESSITÉ D'UNE PÉRIODE D'ASSIMILATION ET DE RÉFLEXION

Le perfectionnement permet aux enseignants d'apprendre dans un contexte d'échanges et de partage. Qu'en est-il de l'assimilation de ces apprentissages ? Est-ce

que les enseignants réinvestissent automatiquement leurs apprentissages dès la fin de la formation ?

Expliquons d'abord que l'enseignement est compris chez nos participants comme étant une pratique évolutive, changeante d'une session à l'autre, s'ajustant aux types de clientèle à travers les années. Les stratégies d'enseignement travaillées en formation s'ajoutent aux savoirs dans lequel puise l'enseignant tout au long de sa carrière. Une enseignante précise que « au travers de tous ces ateliers-là, j'ai entendu plein de problématiques qui m'ont nécessairement servi plus tard, mais que à ce moment-là, c'était peut-être plus ou moins adapté à ma réalité ou à ce que je vivais » (ETS Q1 L573).

Nous l'avons constaté, les formations permettent à l'enseignant de se constituer un bagage d'outils à réinvestir selon les besoins. « Ça s'est mis dans ma valise, mais avant que ça embarque avec le restant dans le *zipper* là, que ça s'enligne dans le *zipper* là, ç'a pris deux, trois ans » (EGM Q2 L663). Suite à cet extrait, nous concluons qu'une certaine période d'assimilation s'avère nécessaire à la suite d'une activité de formation avant qu'un changement s'opère véritablement : « C'est sûr que ça demande du temps, ça demande de l'appropriation » (EFR Q2 L572). En somme, « ce n'est pas tout de l'appliquer et de faire un changement, il faut être à l'aise de travailler avec. [...] Il y a le pendant et il y a le après. Ma vision, si je la garde ou si je ne la garde pas, si je trouve ça utile » (EGM Q2 L700).

Selon les enseignants, la réflexion joue donc un rôle capital durant cette période d'assimilation. En réalité, réfléchir aux propositions et aux nouvelles méthodes est une étape nécessaire qui débute dès que l'enseignant s'engage dans un processus de perfectionnement. L'enseignant réfléchit avant de participer à une activité de formation (cible ses faiblesses, ses besoins, etc.), il réfléchit pendant (oriente ses intérêts, ce qu'il souhaite approfondir, etc.) et nécessairement, après (trie ce qui l'intéresse, ce qu'il souhaite réutiliser, etc.). « Donc oui, ça prend de la réflexion, ce n'est pas du copier-coller dans notre réalité. À la formation générale, on a vraiment cet aspect-là, il faut réfléchir avant d'appliquer une notion » (EFR Q2 L298-317), déclare l'un d'eux. Il ne s'agit pas d'une application immédiate et intégrale du contenu vu ou des idées recueillies. L'intégration se fait progressivement, de façon personnelle et en accord avec ses convictions professionnelles, et ce, à travers sa pratique et sa réflexion sur celle-ci. « J'ai appris des nouvelles manières de faire que j'ai ensuite essayées. Il y en a que j'ai mis de côté. Il y en a d'autres que j'ai gardées. Je trouve que ça améliore mon travail quand je les prends. [...] J'ai fait un choix » (EGM Q2 L283), explique une des personnes interviewées.

Pour conclure cette section, il importe de garder en tête que le recadrage et l'ajustement des pratiques se produisent sur de longues périodes, ponctuées d'échanges entre collègues, de réflexions et de nouveaux apprentissages. En définitive, il s'agit d'un processus global de changements qui améliore la pratique et

la peaufine sur une longue période de temps. Il s'agit en effet d'un « *life long learning*. C'est un apprentissage de vie. C'est une amélioration continue de ne pas s'asseoir sur ses lauriers, de toujours chercher à se dépasser » (EAN Q2 L409). La formation continue demeure chez l'ensemble des participants valorisée et encouragée, sans pour autant prétendre qu'elle peut répondre à la totalité des préoccupations des professionnels de l'enseignement collégial.

4.8 L'ENSEIGNEMENT VU COMME UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EN CONTINU

En cohérence avec l'aspect précédent, il importe à présent de montrer comment les apprentissages réalisés en formation doivent être envisagés en termes de processus d'apprentissage en continu.

Selon la majorité des participants, les changements positifs dénotés peuvent difficilement être associés à une activité de formation en particulier. En fait, les enseignants sont d'avis que les répercussions positives attribuées au perfectionnement pédagogique sont issues de l'ensemble des formations, et qu'il s'agit d'un « cumul de tout ce que [l'on peut aller] chercher » (EFR Q2 L316). Les enseignants expliquent en effet que de participer à une activité de perfectionnement n'engendre pas du jour au lendemain des modifications majeures sur le plan de la pratique professionnelle : « Je vais aller voir, je vais aller chercher des petites choses, ça bouleversera pas mon

enseignement, ça bouleversera pas ma façon de vivre et d'être et de travailler » (EFR Q1 L1353).

À la lumière des exemples de bénéfices et de changements précédemment exposés dans ce chapitre, il est possible d'affirmer que ce n'est pas un cours en particulier qui permet à un enseignant d'apprendre comment assurer la prestation de cours à une clientèle diversifiée; c'est la formation qui a incité l'enseignant à réfléchir à l'importance d'adapter ses pratiques à la nouvelle génération. Un des enseignants explique que les formations « offrent aussi des outils auxquels on peut se référer, alors ce sont des exemples, ce sont des pistes qu'on doit explorer, qu'on doit adapter » (EAP Q1 L74). Précisons en ce sens que les changements qui s'opèrent à la suite des formations sont également qualifiés de subtils par quelques autres participants.

On est dans les subtilités, je pense. On est dans le *fine tuning*. Je n'ai pas passé de bois brut à fini verni grâce à ce cours-là [une activité de formation continue]. Non non, quand même! J'ai commencé bois brut et 10 ans après, j'étais du bois laminé et là, j'en suis à vouloir améliorer mon type de vernis. (ETVP Q2 L633)

En outre, selon la majorité des participants, il importe davantage de voir les retombées du perfectionnement comme un processus de changements global. « Qu'est-ce qui permet ça? Est-ce que c'est ces cours-là? Est-ce que c'est toutes les lectures que j'ai faites? C'est difficile de mettre le doigt dessus. Moi je suis comme rendu à des conclusions. Mon processus, je l'ai oublié » (ETVP Q2 L561).

De façon cohérente à cette conception holistique, il a été possible de représenter par deux schémas le processus dynamique d'apprentissage tel que décrit par les enseignants (figure 2). D'un côté (gauche), l'image de l'engrenage a été proposée par une participante afin de représenter le mécanisme d'apprentissage chez les enseignants qui s'opère à la suite d'une activation simultanée des principales sphères permettant à un enseignant d'apprendre : les activités de formation suivies, l'échange avec les collègues et les expériences personnelles. De l'autre côté (droit), cette représentation exprime l'idée que les enseignants croient que l'apprentissage s'effectue grâce à un processus liant expérience, pratique et formation. Les participants précisent que ce processus peut être et doit être en ajustement constant grâce à la réflexion, l'échange et le partage.

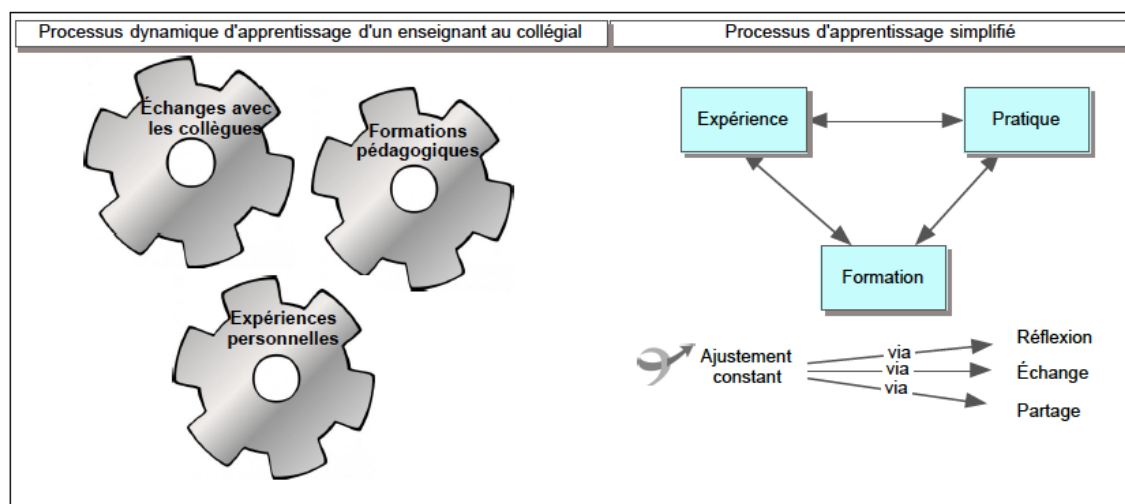


Figure 2. Le processus d'apprentissage en continu de l'enseignant au collégial

CHAPITRE V

DISCUSSION

La discussion représente la dernière étape de la démarche d'analyse de ce projet de recherche. Ce cinquième chapitre propose de mettre en relation les résultats exposés à la section suivante avec la problématique et le cadre conceptuel de l'étude (Mongeau, 2008). Ce chapitre permettra notamment de comprendre quelles dimensions du savoir enseigner ont été les plus influencées par les bénéfices et les changements : les dimensions psychopédagogique, socioaffective, organisationnelle et didactique. À travers cette discussion, il sera possible de constater ce que le projet apporte comme contribution aux recherches portant sur la formation continue chez les enseignants au collégial.

5.1 LES DIMENSIONS DU SAVOIR ENSEIGNER

La matrice théorique proposée au second chapitre permet de comprendre que différentes dimensions composent le savoir enseigner et que l'enseignant d'expérience puise de façon routinière dans ses savoirs afin de répondre à des demandes précises lors de situations d'enseignement (Gauthier, 1997; Laliberté & Forcier, 1998; Presseau, et *al.*, 2011). Presseau, et *al.* (2011) rassemblent les

dimensions mobilisées dans la pratique des enseignants en trois principaux regroupements. Nous avons choisi d'illustrer de la façon suivante (figure 3) les regroupements proposés.

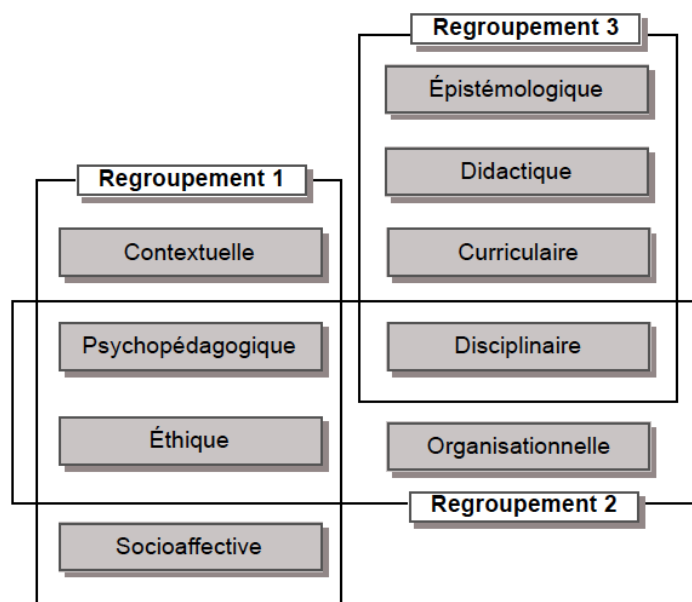


Figure 3. Regroupements des dimensions du savoir enseigner selon Presseau et ses collaborateurs (2011)

À la lumière des résultats obtenus, nous estimons que les dimensions et les regroupements proposés par ces auteurs ne permettent pas de décrire avec assez de précision les bénéfices que procure la formation continue sur le plan du savoir enseigner des enseignants au collégial. La figure 4 propose donc une organisation des dimensions du savoir enseigner, réinterprétée à la lumière de nos résultats.

D'abord, il est possible d'observer que deux dimensions ont été ajoutées : réflexive et administrative. Les participants l'expliquent, la formation leur offre, d'une part, un cadre pour réfléchir à leur pratique et d'autre part, favorise le développement d'une pratique réflexive en continu. Au quotidien, les enseignants remettent dorénavant en question leurs actions, leurs interventions et leurs décisions. L'amélioration des autres dimensions du savoir enseigner est nécessairement influencée par le processus de remise en question de l'enseignant. La figure 4 exprime en ce sens l'influence de la dimension réflexive qui favorise la transformation des autres dimensions du savoir enseigner. En d'autres termes, nous y reviendrons, la dimension réflexive apparaît comme étant omniprésente dans la pratique de l'enseignant au collégial. Quant à l'ajout de la dimension administrative, selon l'organisation des départements, les enseignants n'ont pas tous à gérer des budgets, organiser des rencontres d'équipe ou participer à des comités de gestion. Bien qu'il s'agisse d'une dimension présente dans le savoir enseigner des enseignants à l'ordre collégial, elle n'a pas été reliée à aucune autre dimension dans le schéma.

Les autres principales dimensions du savoir enseigner organisées dans notre schéma reprennent les mêmes libellés que Presseau et *al.* (2011). Toutefois, remarquons que la dimension éthique et la dimension épistémologique, placées sous l'influence de la dimension réflexive, englobent l'ensemble des autres dimensions. Nous croyons en effet que l'éthique et l'épistémologie représentent une toile de fond sur laquelle s'appuient les autres dimensions du savoir enseigner au quotidien. À la

manière d'un filtre, le système de valeurs personnelles et professionnelles d'un enseignant, ses préoccupations morales et son rapport aux savoirs et à la connaissance influencent les actions faites dans sa pratique professionnelle. Ces deux dimensions sont tacites où ils apparaissent comme partie prenante du bagage personnel de l'enseignant.

Tel que présenté dans le cadre conceptuel, la dimension socioaffective réfère, pour Presseau et ses collaborateurs (2011), à l'identité professionnelle, aux visées personnelles, aux relations interpersonnelles et aux échanges avec les collègues. Une autre particularité de notre schéma concerne la déclinaison de cette dimension en trois sous dimensions : relationnelle, communicationnelle, savoir-être. Dans le processus d'analyse, il est apparu clair que de nombreux types de changement pouvaient être associés à la dimension socioaffective. Ainsi, dans un souci de clarification et de précision, la création de ces trois sous dimensions nous permet de porter un regard plus juste sur les changements socioaffectifs apportés par la formation continue. À titre d'exemple, lorsqu'un enseignant nous informe que certaines activités de formation ont permis l'amélioration des relations entretenues avec ses étudiants (relationnelle ou communicationnelle), le volet de la dimension touché n'est pas le même que lorsqu'il souligne avoir amélioré sa confiance en soi et sa patience (savoir-être). Certes, on peut aider l'autre, mais il importe, croyons-nous, de nuancer par un libellé différent le détail de la dimension socioaffective influencée par la formation continue.

En terminant, bien que de nombreux ajouts et réorganisations aient été effectués, certaines relations illustrées dans notre schéma (figure 4) rappellent les regroupements proposés par Presseau et *al.* (2011) (figure 3). Par exemple, des liens similaires ont été établis entre les dimensions organisationnelle, didactique, curriculaire et disciplinaire (regroupement 3). Quant au regroupement 1 de Presseau et *al.* (2011), notre représentation permet aussi d'illustrer le lien entre les dimensions contextuelle, psychopédagogique et socioaffective.

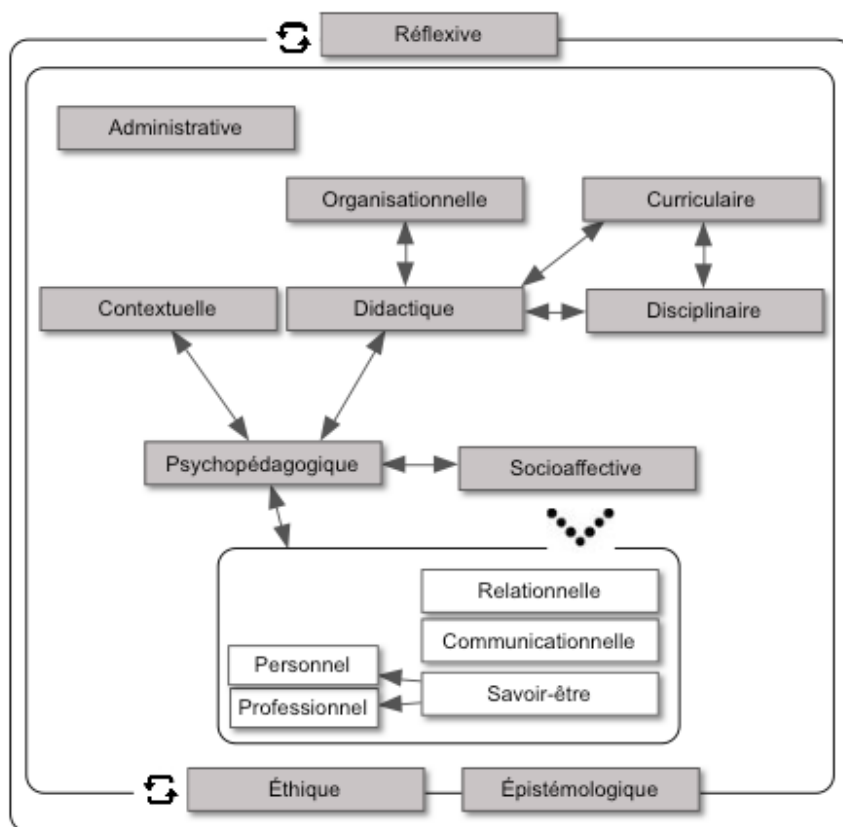


Figure 4. Organisation des dimensions du savoir enseigner à la suite d'une formation continue

5.2 LES ENSEIGNANTS EN TRANSFORMATION

L'aspect suivant vise à présenter comment la formation continue ou la formation en cours d'emploi vient modifier les conceptions des enseignants au collégial en leur octroyant une meilleure connaissance de l'étudiant et une amélioration du savoir-être professionnel.

5.2.1 Bonification des dimensions psychopédagogique et socioaffective

Lors des formations continues, les enseignants acquièrent différentes connaissances au sujet des spécificités des étudiants (dimension psychopédagogique) et des moyens pour favoriser le contact avec ses étudiants (dimension socioaffective relationnelle). Grâce à celles-ci, certains changements s'observent au quotidien : meilleure compréhension des problématiques étudiantes, meilleur encadrement, modes d'intervention plus efficaces, contact avec l'étudiant facilité, etc.

Un des bénéfices majeurs des activités de formation repose sur la démystification des types d'apprenants, car elles donnent à l'enseignant des informations sur les étudiants aux prises avec des troubles d'apprentissage ou de l'hyperactivité. Par les apprentissages réalisés en formation, les enseignants comprennent que leur rôle d'enseignant et leurs modes d'intervention doivent

s'adapter à la génération actuelle d'étudiants et que la formation leur permet de se doter de moyens pour y arriver. Ainsi, ces savoirs nouveaux se répercutent inévitablement sur l'accompagnement offert aux étudiants. Citons par exemple un enseignant en mécanique qui a adapté son rôle à la suite de certains apprentissages et à certaines prises de conscience sur les caractéristiques des étudiants actuels. Depuis quelques années, Pierre explique subir davantage de stress lors des périodes de laboratoire en atelier de mécanique. Cet enseignant d'expérience explique que plusieurs de ses étudiants présentent des troubles d'attention ou d'hyperactivité, ce qui peut constituer un danger important lors des séances d'atelier, puisque les étudiants doivent manipuler avec soin de la machinerie industrielle potentiellement dangereuse. À la suite des formations suivies, l'enseignant croit être en mesure de cibler plus rapidement les étudiants qui ont besoin d'un encadrement spécifique afin non seulement de les référer aux services appropriés du collège, mais aussi pour leur offrir en classe un environnement sécuritaire propice aux apprentissages. La formation a donc permis à Pierre de bonifier ses connaissances des caractéristiques des clientèles adaptées et émergentes, de diminuer son stress lié à la gestion de classe, d'ajuster ses modes d'intervention en fonction du type d'apprenants et d'accorder aux étudiants un soutien personnalisé dans l'accomplissement des tâches en atelier.

Pierre ne représente pas un cas isolé. Les enseignants s'investissent en effet dans des activités de perfectionnement parce que celles-ci leur permettent de reconnaître les différents types d'apprenants pour ainsi mieux les accompagner dans

leur parcours académique et personnel. Bref, c'est grâce à l'acquisition d'un savoir psychopédagogique que les enseignants sont en mesure d'adapter leur gestion aux divers apprenants.

5.2.1.1 La dimension socioaffective et le volet relationnel

La dimension socioaffective bénéficie grandement des retombées de la formation continue. En effet, les enseignants soulignent que les activités de perfectionnement entreprises leur permettent de développer leur savoir-être personnel (reconnaissance de leurs forces, faiblesses, limites, intérêts, etc.) et professionnel (apprentissage des droits, responsabilités, rôles, etc.).

Les enseignants croient que de comprendre les réalités des cégépiens leur permet d'établir un contact plus facilement avec leurs étudiants. De la même façon, connaître les modes d'apprentissage des étudiants et ce qui les stimule favorisent un climat de classe plus détendu et propice aux apprentissages. Ces formations permettent donc à l'enseignant de modifier sa pratique en ajustant ses formules pédagogiques, et ce, tout en intégrant davantage de références aux intérêts quotidiens des étudiants (humour, sports, musique, film, etc.). Notons également qu'à travers les formations, l'enseignant prend conscience que ses actions influencent la qualité de la relation qu'il entretient avec ses étudiants. Celui-ci comprend aussi l'importance de communiquer et de se mettre à jour sur les réalités étudiantes.

Il n'y a pas seulement la relation avec les étudiants qui peut être influencée par la formation; les relations interpersonnelles et sociales de l'enseignant avec sa communauté professionnelle aussi. Étant donné la structure des formations généralement axées sur le partage, ces échanges favorisent le contact avec les collègues. Les enseignants tissent des liens avec des collègues des autres départements, ce qui facilite leur intégration dans la communauté collégiale. Ajoutons que, les activités de groupe favorisent l'émergence de projet collaboratif nouveau (entre enseignants, entre départements, etc.) en plus de contribuer à maintenir un climat de cohésion interdépartementale et institutionnelle.

5.2.1.2 La dimension socioaffective et les changements sur le plan du savoir-être professionnel

La formation entreprise par les enseignants au collégial contribue à la consolidation de leur identité professionnelle (dimension socioaffective volet savoir-être professionnel). À travers les activités de formation, les enseignants prennent connaissance de l'importance du partage des valeurs communes à l'exercice de leur profession, de leur autonomie d'action et de leurs responsabilités en ce qui a trait à la qualité de leur action professionnelle et de son impact sur les étudiants.

En début de carrière, les enseignants expliquent focaliser davantage sur le contenu disciplinaire et sur l'importance de trouver des stratégies didactiques et pédagogiques appropriées. Les enseignants expriment également qu'au fil du temps, c'est le phénomène contraire qui s'observe : le contenu disciplinaire n'est plus au centre de leur préoccupation. Ils expliquent que le savoir disciplinaire devient accessoire; ils comprennent que la maîtrise disciplinaire d'un enseignant ne garantit pas la qualité de l'enseignement ni ne favorise nécessairement l'apprentissage des étudiants. Le développement de la dimension socioaffective (volet relationnel) et de la dimension psychopédagogique apparaissent comme étant nécessaires à l'enseignant du collégial, au-delà de la maîtrise des contenus disciplinaires. Après tout, l'enseignement est avant toute chose un acte interactif qui vise à stimuler et encadrer le processus d'apprentissage des étudiants (Pratte, 2002).

Les activités de formation permettent également aux enseignants de prendre conscience qu'ils doivent accorder une importance aux actes qu'ils accomplissent. Ils ne se considèrent plus seulement comme des détenteurs de savoir; ils incarnent dorénavant des conseillers et des guides actifs dans le développement personnel et académique des étudiants. À l'aide des formations, ces professionnels comprennent l'ampleur et la complexité de leurs responsabilités éthique et morale en tant qu'enseignants. En ce sens, ils expliquent définir leur rôle d'accompagnateur à partir des notions vues en formation. Bref, ils consolident leur identité professionnelle

d'enseignant grâce à une meilleure compréhension des spécificités du savoir propre à la profession.

5.2.2 Amélioration des dimensions didactique et organisationnelle

Selon les enseignants, les activités de formation continue leur permettent d'observer certains gains importants relatifs aux techniques de travail, au matériel pédagogique et à la gestion de la classe. Ainsi, que ce soit le contenu de la formation qui propose de nouvelles stratégies d'enseignement ou les échanges des acteurs présents qui informent sur des méthodes efficaces, l'enseignant bénéficie d'une expertise externe dans la consolidation de son savoir didactique et organisationnel.

Les formations leur permettent donc de se familiariser avec les diverses techniques de travail pouvant bonifier leur pratique de façon globale. Par exemple, les enseignants assimilent certains moyens efficaces facilitant la prestation de cours – ils comprennent que l'interaction avec les étudiants est impérative lors de la prestation des cours – et la préparation des cours – ils découvrent certains «trucs» relatifs à la sélection des contenus disciplinaires. De cette façon, mieux préparé lors du cours, l'enseignant peut se concentrer sur l'étudiant et sur les besoins à gérer dans l'immédiat. L'enseignant a un sentiment de confiance plus grand en sa préparation, ce qui lui permet, au besoin, de mettre de côté la trame du cours pour se concentrer à s'ajuster à l'action, dans l'action.

5.3 L'AMÉLIORATION DU SAVOIR ENSEIGNER PAR LA FORMATION CONTINUE : UN ACTE PROFESSIONNEL ET RÉFLEXIF

Les apprentissages prennent du temps avant d'être extériorisés et concrétisés dans les tâches quotidiennes. Les changements se font parfois au terme de plusieurs années lorsque des stratégies sont réinvesties quand une situation appropriée se présente. En effet, à la suite des activités de formation, les enseignants n'appliquent pas automatiquement ce qu'ils ont appris; ils réfléchissent, assimilent, réinventent et réorientent ces contenus ou ces modèles en fonction de leurs valeurs (dimension éthique) et de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement (dimension épistémologique). En cohérence avec cette vision professionnelle du praticien réflexif, cette recherche rejoint les travaux qui soutiennent que la réflexion représente un moyen d'enrichissement de la pratique enseignante (Boutet, 2001). En ce sens, il est possible de comprendre que la réflexion, combinée aux activités de perfectionnement, contribue à l'enrichissement de la pratique enseignante.

En référence à la figure 4, l'amélioration de la capacité réflexive des enseignants se trouve impliquée dans l'ensemble des modifications apportées par la formation continue. En effet, bien que ces activités de formation provoquent des changements et des nouveautés dans la pratique enseignante, il importe de comprendre que le processus de développement professionnel ne pourrait être

complet et efficace sans la réflexion (Uwamariya & Mukamurera, 2005). En conséquence, le processus de réflexion s'avère nécessaire pour que les bénéfices provenant de la formation se concrétisent dans la pratique. L'enseignant construit et reconstruit ses savoirs tout au long de sa carrière à l'aide de la formation, de son expérience et de la réflexion. Il apprend à maîtriser son métier graduellement et la formation continue encourage et favorise une maîtrise plus rapide de son savoir professionnel.

De cette façon, les activités de perfectionnement suivies mènent à de nombreuses prises de conscience, ce qui alimente le processus de développement professionnel. La formation favorise l'anticipation chez les enseignants des situations problématiques à venir. Lors des échanges vécus en formation, les enseignants prennent conscience des problématiques potentielles dans leur milieu de travail, ce qui enclenche une réflexion quant aux solutions possibles. Le moment venu, les enseignants se remémorent (consciemment ou non) les solutions explorées antérieurement. Ils analysent dans l'action et adaptent la stratégie choisie aux particularités du contexte. Après coup, les enseignants poursuivent leur réflexion en portant un regard évaluatif sur leur pratique : leurs bons coups, le choix de la stratégie, etc. À la manière d'un processus, les enseignants évaluent leurs stratégies à l'avance, les ajustent au gré des apprentissages faits en formation ou après les avoir expérimentées en classe. Comme le dit Perrenoud (1998) la pratique réflexive ne

s'avère pas suffisante pour faire face à la complexité des situations en général, bien qu'elle soit une condition *nécessaire*.

Le développement professionnel représente un « processus par lequel des apprentissages faits dans un contexte particulier (tâche source) sont réutilisés dans un contexte différent (tâche cible) après avoir été mobilisés, combinés différemment, puis adaptés » (Presseau, et *al.*, 2011, p. 174). C'est ainsi que nous affirmons que le perfectionnement professionnel est perçu comme un soutien à l'adaptation des pratiques (Gélinas, 2004). Comme le précise Gélinas (2004), l'enseignant s'engage dans un processus d'énovation où par la réflexion il poursuit un processus de changement de pratique pour les ajuster, les renouveler et les élargir.

Cette compréhension du processus de développement professionnel (processus d'apprentissage incluant la réflexion) nous ramène à considérer l'enseignant du collégial comme un praticien compétent, mobilisant au moment opportun les savoirs appropriés. Rappelons que la notion d'« agir compétent » réfère à la capacité d'un professionnel, en situation, de mobiliser les savoirs nécessaires pour répondre à cette situation (Masciotra & Medzo, 2009). Les enseignants eux-mêmes le disent : ils se sentent plus compétents, meilleurs, à la suite des formations. Ces professionnels vont puiser dans leurs gains et leurs acquis pour résoudre les problématiques auxquelles ils sont confrontés quotidiennement. De plus, les enseignants témoignent ressentir davantage de confiance en leurs capacités professionnelles, notamment parce qu'ils

remarquent que la qualité de leur travail de façon générale a été bonifiée. L'ensemble de ces améliorations leur permet d'avoir plus confiance en leur savoir d'enseignant, d'apprécier davantage leur profession, de se sentir plus compétent dans leur rôle d'enseignant au collégial et finalement, de constater un changement concret dans la réussite de leurs étudiants.

Il est possible d'affirmer que les enseignants font de nombreux gains par la poursuite d'activités de perfectionnement orientées sur le développement de leur savoir sur l'enseignement. Nous croyons aussi que les résultats obtenus permettent de positionner ce projet de recherche en cohérence avec une perspective professionnalisante du développement professionnel. Ainsi, nous constatons que l'enseignant au collégial peut être vu comme un professionnel : il possède un savoir propre à son métier; il agit sans appliquer des modèles de façon systématique; il réfléchit à ses actions; et finalement, il peut acquérir son savoir professionnel par de la formation.

En terminant, nous constatons que ce n'est pas le résultat d'une seule formation qui influence la pratique enseignante; c'est l'amalgame des formations suivies, considéré à travers la réflexion du praticien. *A posteriori*, nous remarquons finalement que les dimensions psychopédagogique, socioaffective, didactique et organisationnelle sont apparues comme étant celles ayant été les plus enrichies à travers la formation continue.

CONCLUSION

Cette dernière étape représente en quelque sorte le bilan de ce projet de recherche. La problématique initiale a permis de mettre en relief le fait que les enseignants au collégial ont une autonomie importante en termes de développement professionnel. Comme nous l'avons dit précédemment, les enseignants au collégial sont engagés à titre de spécialistes disciplinaires. Confrontés à des clientèles hétérogènes aux besoins d'encadrement et d'accompagnement complexes, les enseignants voient leur pratique professionnelle se complexifier. Pour faire face à cette diversification massive des effectifs étudiants, les enseignants n'ont d'autres choix que d'entreprendre des activités de perfectionnement pédagogiques. Bien que plusieurs documents expliquent l'importance de s'investir dans la formation continue pour perfectionner leur enseignement, peu d'études s'attardent à comprendre ses retombées réelles. Ainsi, ce projet de recherche a posé la question suivante : quels sont les bénéfices que procure la formation continue à l'enseignement du point de vue des enseignants au collégial?

C'est ainsi que nous avons entrepris ce projet de recherche en adoptant une posture épistémologique qualitative/interprétative. D'un point de vue rétrospectif, nous croyons avoir atteint les visées de compréhension en profondeur d'un phénomène à partir du vécu des participants dans leur contexte. C'est grâce aux

entretiens, aux notes et au journal de bord que nous avons pu entreprendre l'analyse inductive et ainsi, faire émerger les résultats que nous connaissons.

Or, la limite principale de ce projet réside justement dans l'utilisation des entretiens comme source unique de données. En effet, bien que ces entrevues aient permis de générer du matériel nous permettant d'atteindre une certaine saturation des données, nous croyons qu'il aurait pu être enrichissant de cumuler les sites de collecte. Par exemple, une fois les entrevues individuelles terminées, nous aurions pu réaliser un entretien de groupe avec les mêmes participants. Nous l'avons constaté, ce sont les formations axées sur l'interaction professionnelle qui favorisent le plus les ajustements de pratique une fois de retour dans le quotidien. En ce sens, nous croyons qu'une dynamique de groupe aurait pu contribuer à renforcer certaines pistes d'analyse obtenues. En outre, il aurait également été possible de demander aux enseignants de nous fournir le matériel reçu lors des activités de formation continue suivies au cours des années. De cette façon, nous aurions été en mesure de faire ressortir les thématiques récurrentes dans les formations suivies. Cela étant dit, nous sommes convaincus d'avoir atteint le but initialement visé par ce projet soit de faire le portrait des principaux bénéfices et changements de pratique directement liés à la formation à l'enseignement en cours d'emploi chez les enseignants du collégial.

En résumé, les bénéfices sur le plan professionnel sont liés aux rôles, aux responsabilités et au statut de l'enseignant comme professionnel de l'enseignement au

collégial. Quant aux bénéfices sur le plan de la réflexivité, les enseignants ont énoncé que les formations permettaient de favoriser une pratique réflexive intégrée à leurs activités quotidiennes d'enseignant. Les enseignants sont en mesure non seulement d'anticiper les situations problématiques, mais ils prennent conscience de l'importance de remettre constamment en question leurs actions.

En ce qui concerne les bénéfices de l'ordre des techniques de travail et du matériel pédagogique, ils s'observent chez l'ensemble des enseignants. Ces enseignants expriment avoir une meilleure connaissance des théories, des méthodes, des stratégies et des formules pédagogiques possibles. Ce sont principalement les tâches de base qui sont influencées par ces apprentissages, soit les tâches relatives à la préparation de cours, à la prestation de cours et à l'évaluation des apprentissages.

Finalement, les bénéfices réfèrent aux apprentissages sur le plan de la connaissance des clientèles étudiantes actuelles. Ici, les enseignants reconnaissent comprendre davantage les modes de fonctionnement et la réalité des étudiants de la génération actuelle. Par une meilleure compréhension des besoins spécifiques des étudiants avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage, les enseignants croient leur accorder un meilleur accompagnement et encadrement académiques et personnels.

Il a été possible de constater que l'ensemble des volets de la pratique enseignante au collégial peut bénéficier des activités de formation continue réalisées. En effet, que ce soit sur le plan de l'organisation du travail, de la compréhension des modes d'intervention ou sur le plan des stratégies d'enseignement, l'enseignant améliore petit à petit sa pratique quotidienne.

Les enseignants comprennent davantage les modes d'apprentissage des étudiants ce qui leur permet de mieux les accompagner. L'amélioration de la relation entre l'enseignant et l'étudiant a donc des effets bénéfiques sur l'apprentissage des étudiants et sur leur réussite. En effet, l'enseignant bénéficie grandement des apprentissages sur les stratégies d'enseignement et les outils technopédagogiques selon leur discipline.

En outre, les enseignants reconnaissent que sans la formation continue, la maîtrise des tâches de base prendrait beaucoup plus de temps. Certes, les enseignants finiraient par développer certaines stratégies d'enseignement, mais la formation continue à l'enseignement, notamment par l'échange et la réflexion qu'elle favorise, accélère ces apprentissages. De plus, n'oublions pas que les transformations et les ajustements de la pratique ne proviennent pas uniquement d'une formation, mais bien de l'ensemble des activités de perfectionnement.

Il importe à présent de retenir que le développement professionnel est envisagé comme un processus dynamique où l'enseignant acquiert son savoir enseigner à travers la formation, l'expérience et la réflexion. La présence de la réflexivité et d'une période d'assimilation à la suite d'une formation représente en réalité une condition *sine qua non* pour qu'un changement s'opère.

Les résultats de cette recherche ont permis de mettre en évidence que les formations sont nécessaires dans le processus d'acquisition d'un savoir psychopédagogique permettant aux enseignants d'offrir l'accompagnement requis aux étudiants qui ont des besoins particuliers. En ce moment au collégial, ces étudiants seront bientôt à l'université. Mais, les professeurs de cet ordre d'enseignement supérieur sont-ils prêts à l'arrivée de ces clientèles différentes? Que feront-ils pour s'y adapter? Nous croyons que les résultats de notre recherche soulèvent un certain questionnement quant à la formation à l'enseignement des professeurs universitaires. En effet, les professeurs-chercheurs de l'université sont engagés à peu près sous les mêmes critères que les enseignants au collégial. Ils sont engagés notamment sur la base de leurs connaissances disciplinaires et ils ne sont pas obligés de posséder une formation initiale à l'enseignement. Donc, qu'en est-il de la formation à l'enseignement chez les professeurs de l'ordre universitaire? Est-ce que les universités leur offrent actuellement des formations pour préparer ces professeurs à ces problématiques psychopédagogiques? Nous sommes d'avis que les bénéfices apportés par les activités de formation à l'enseignement chez les enseignants du

collégial devraient encourager les institutions universitaires à persévérer dans leurs efforts relativement récents en vue de développer de façon significative tout le champ de la pédagogie universitaire, et ce, dans l'intérêt des étudiants à l'université.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^e éd., pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante: représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Éds.), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* (pp. 159-178). Bruxelles: De Boeck.
- Anadòn, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Éds.), *L'enseignant : un professionnel* (pp. 2-20). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Anadòn, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadòn, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle vraiment inductive ? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 26-37.
- Archambault, G. (1996). *Problématique de l'établissement d'un profil de compétences professionnelles pour les enseignants du collégial*. Démocratisation de la recherche. Partenariat, innovation, formation. Texte de la communication lors du 8^e colloque de l'ARC. Association pour la recherche au collégial. Québec.
- Archambault, G. (2000). *47 façons de conjuguer enseigner avec apprendre : les pratiques spécifiques à la profession enseignante* (2^e éd.). Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Association pour la recherche au collégial. (2014). ARC. Page consultée, à <http://vega.cvm.qc.ca/arc/index.php>
- Association professionnelle des aides pédagogiques individuelles. (2006). *Mémoire CSE - L'éducation pour l'inclusion. L'accès à la réussite au collégial*. Québec.

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 98-114.
- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23. doi: 10.7202/1016748ar
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boisvert, M., Lacoursière, M. & Lallier, A. (2006). L'aventure collective du Renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante. Dans L. Héon, Savard, D., Hamel, T. & Association des cadres des collèges du Québec (Éd.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (pp. 71-91). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bolduc, B. (2010). La profession enseignante au collégial. *Formation et profession*, 17(1), 4.
- Boucher, L.-P. & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boudana Benabou, O. (1994). La signification du récit de vie pour des enseignants en exercice. *Repères. Essais en éducation*(17), 11-18.
- Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Éds.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (pp. 187-206). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2004). La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques. Repéré à <http://www.odecol.net/app/download/5795241788/mboutet.pdf>
- Boutin, G. (1997). Définitions, typologies, buts et fonctions de l'entretien de recherche. Dans G. Boutin (Éd.), *L'entretien de recherche qualitatif* (pp. 20-51). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un*

processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?
Paris-Bruxelles: De Boeck/Larcier.

- Boutin, G. & Lamarre, A. M. (s.d.). Professionnalisation. Repéré à <http://www.uquebec.ca/dernier-stage/professionnalisation.htm>
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 33-57.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. & Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: Presses universitaires de France.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlier, É. (2001). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e éd., pp. 97-118). Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, É. & Charlier, B. (1998). *La formation au coeur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 126-139.
- Comité patronal de négociation des collèges. (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*: Comité patronal de négociations des collèges; Fédération des enseignantes et enseignants de cégep; Fédération autonome du collégial; Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement : avis à la ministre de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu : avis au ministre de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *Au collégial l'orientation au coeur de la réussite : avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial : avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Corriveau, L. (1986). Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui. *Recherches sociographiques*, 27(3), 385. doi: 10.7202/056233ar
- Corriveau, L. (1991). *Les cégeps : questions d'avenir*. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Crahay, M. (2010). Qualitatif - Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? Dans L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité: hommage à Michael Hubermann* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.
- Cros, F. (2009). Préface. Dans D. Bédard & J.-P. Béchard (Éds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (1^{ère} éd., pp. 11-17). Paris: PUF.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective* (2^e éd.). Paris: Éditions du Seuil.
- Dassylva, M. (2006). La naissance des cégeps : un exercice rationnel, cohérent et urgent. Dans L. Héon, D. Savard, T. Hamel & Association des cadres scolaires du Québec (Éds.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (pp. 19-34). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Daunais, J.-P. (1992). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (2^e éd., pp. 273-293). Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires & Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. (Éds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293). Montréal: Gaëtan Morin.

- Donnay, J.& Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 1-24.
- Fédération des cégeps. (2013, 28 août). Légère baisse du nombre d'étudiants au cégep, *Communiqués*. Document repéré à <http://www.fedeccegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2013/08/legere-baisse-du-nombre-d-etudiants-au-cegep/>
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris: Dunod.
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice : what lecturers find valuable. *The international journal for academic development*, 7(2), 146-158.
- Fichten, C. S., Amsel, R., Barile, M., Fiset, D., Shirley Jorgensen, A. H.& coll. (2006). *Étudier au cégep avec des incapacités: obstacles et facilitateurs à la réussite scolaire*. Collège Dawson: Réseau de Recherche Adaptech.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*: De Boeck Supérieur.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. La perspective du changement en éducation. Dans M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Éds.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*. (pp. 31-45). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C.& Portelance, L. (2005). Interactions entre l'enseignant et les savoirs au coeur de sa profession. Dans C. Gervais & L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage* (pp. 9-20). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Gibbs, G.& Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. doi: 10.1177/1469787404040463

- Gingras, P.-É. (1993). Les cégeps, d'hier à demain. 5. Le perfectionnement des enseignants. *Pédagogie collégiale*, 7, 5-8.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti & L. Savoie Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 81-107). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Grégoire, I. (2007). Une clientèle émergente : les troubles d'apprentissage. Dans Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (Éd.). Québec: Cégep de Ste-Foy.
- Grégoire, R., Turcotte, G. & Dessureault, G. (1986). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes des cégeps ou L'autre cégep*. Québec: Conseil des collèges, Gouvernement du Québec.
- Guittet, A. (2008). *L'entretien : techniques et pratiques* (7^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Houpert, D. (2009). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles? *Cahiers pédagogiques*, (435), 20. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1771>
- Huberman, A. M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 5-16.
- Huberman, A. M., Grounauer, M.-M. & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Montréal, Bruxelles: Éditions du Renouveau pédagogique, De Boeck-Wesmael.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kaufmann, J.-C. & De Singly, F. (2007). *L'entretien compréhensif* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- L'Hostie, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement: le cas d'un cégep*: Université du Québec à Chicoutimi Chicoutimi.

- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (2001). La formation continue, de la réflexion à l'action. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Éds.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (pp. 2-5). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Laliberté, J. & Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Laliberté, J. & Forcier, P. (1998). Le savoir-enseigner et les savoirs des enseignantes et des enseignants. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 23-26.
- Lameul, G., Eneau, J., Charlier, B., Deschryver, N., Lebrun, M. & coll. (2011). Effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel. 173-184.
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664. doi: 10.7202/029512ar
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (pp. 311-336). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lauzon, M. (2002a). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? Page consultée, à <http://www.aqpc.qc.ca/comment-les-professeurs-du-collegial-ont-ils-appris-enseigner>
- Lauzon, M. (2002b). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie collégiale*, 15, 4-10.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo Oliveira, A. & Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. Dans C. Gervais & L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 265-285). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRPS, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.

- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants: Le point de vue anglais. *Recherche et formation*(6), 55-66.
- Lenoir, Y. (2006). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes *Recherche et formation*(47), 9-23.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Loiola, F. A. & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228. doi: 10.1080/0307507032000058082
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience: un processus de transformation. *Éducation et francophone*, XXVIII : 2 (automne), 216-235.
- Malouin, J. (1997). Le modèle PERFORMA : formation et perfectionnement des enseignantes et des enseignants du secteur collégial. Dans L.-P. Boucher & M. L'Hostie (Éds.), *Le développement professionnel continue en éducation* (pp. 187-199). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Martinet, M.-A., Raymond, D. & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- Masciotra, D. & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie* (1re éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Maubant, P. & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation: une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 (1). Repéré à <http://ripes.revues.org/593>
- Mayer, R. & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte & coll. (Éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 115-133.). Montréal: G. Morin.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*: John Wiley & Sons.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*: De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport & Aide financière aux études. (2012). Historique 1937-1966. Page consultée, à <http://www.afe.gouv.qc.ca/fr/organisation/historique1.asp>
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors Série*(3).
- Mucchielli, A. (2009). Compréhensive (Approche). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., pp. 24-28). Paris: Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Barile, M. & Lévesque, J. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie collégiale*, 19, 20-26.
- Observatoire de l'administration publique. (2010). *L'état québécois en perspective. Les trois réseaux de l'éducation*. Québec: École nationale d'administration publique.
- Observatoire de l'administration publique. (2012). *L'état québécois en perspective*: École nationale d'administration publique.
- Paillé, P. (2009). Pertinence de la recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., pp. 181-182). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2010). Le processus de la pensée qualitative. Dans P. Paillé & A. Mucchielli (Éds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines* (3^e éd., pp. 23-45). Paris: Armand Colin.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2001). Introduction. Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e éd., pp. 13-26). Bruxelles: De Boeck Université.
- Parent, G., Corriveau, L., Savoie Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, R., Toussaint, P. & coll. (1999). Formation continue du personnel enseignant: vers une culture de développement professionnel. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Éds.), *L'enseignant : un professionnel* (pp. 119-144). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Pérez-Roux, T. (2008). Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'oeuvre. Dans I. Vinatier & M. Altet (Éds.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 113-131). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998). *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants?* Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail de l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^e éd., pp. 181-208). Bruxelles: De Boeck Université.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. P. Pires & Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. (Éds.), *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-210). Montréal: Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2009). Compréhensif (Paradigme). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., pp. 28-29). Paris: Armand Colin.
- Pratte, M. (2002). Enseigner - Un acte professionnel en pleine évolution. *Pédagogie collégiale*, 16(2), 31-39.
- Presseau, A. & Martineau, S. (2007). Les compétences chez les enseignants: évaluation de dispositifs de formation continue pour favoriser le transfert des apprentissages d'élèves en difficulté. Repéré à http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article148
- Presseau, A., Martineau, S. & Portelance, L. (2011). Quels sont les savoirs mobilisés dans le discours et dans les pratiques de soutien au transfert des apprentissages des élèves par les enseignants? Dans P. Maubant & S. Martineau (Éds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 165-201). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Raymond, D. & Hade, D. (2000). Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC). Version 5. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, PERFORMA.
- Robitaille, M. & Maheu, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle: le cas du travail enseignant au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 87-112 p.
- Rocher, G. (2006). L'engendrement du cégep par la commission Parent. Dans L. Héon, D. Savard, T. Hamel & Association des cadres scolaires du Québec (Éds.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (pp. 9-18). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Savard, D. & Bouthaim, S. (2006). Les cégeps : de l'accès à la réussite. Dans L. Héon, D. Savard, T. Hamel & Association des cadres scolaires du Québec (Éds.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (pp. 93-144). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-150). Université de Sherbrooke: Éditions CRP, Faculté d'éducation.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation & Formation*, e 293.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3 éd., pp. 123-148). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 109-121). Université de Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- St-Pierre, L., Arsenault, L. & Nault, G. (2010). La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps! *Formation et profession*, 17, 25-30.
- St-Pierre, L. & Lison, C. (2009). *Une formation continue à mon image. Étude de caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de PERFORMA en relation avec la formation continue*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke, Secteur PERFORMA.
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. & Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117-147.

- Stès, A., Coertjens, L. & Petegem, P. (2009). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher Education*, 60(2), 187-204.
- Sylvain, L. & Association québécoise de pédagogie collégiale. (2006). *Recherches sur la pratique enseignante au collégial*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*: Presses Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales* (1ère éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Université de Sherbrooke. (2013). Programme offerts à PERFORMA. Page consultée, à <http://www.usherbrooke.ca/performa/fr/programmes/>
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133. doi: 10.7202/012361ar
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2010). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Hubermann* (2 éd., pp. 69-84). Bruxelles: De Boeck.
- Vinatier, I. & Altet, M. (2008). Introduction : les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. Dans I. Vinatier & M. Altet (Éds.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 9-22). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

LES ANNEXES

ANNEXE I

CANEVAS D'ENTRETIEN				
Grille d'entretien individuel				
Données socioprofessionnelles				
Code nominatif associé :			Homme : <input type="checkbox"/> Femme : <input type="checkbox"/>	
Séance #	Date des séances	Intervieweur	Lieu de l'entretien (Cégep, local, etc.)	Durée de chaque séance
Formation disciplinaire suivie (grade universitaire, etc.) :				
Années d'expérience en enseignement (disciplines enseignées, niveau, etc.) :				
Discipline(s) enseignée (s) :				
Type(s) de formation à l'enseignement continue suivie (durée, créditée ou non, description de la formation, nombre de cours complété, diplôme, etc.) :				

CANEVAS D'ENTRETIEN (suite)

PHASE 1 – L'entrée dans la profession

Présentation du parcours professionnel en enseignement du participant.

Questions principales	Questions complémentaires	Aide-mémoire - Commentaires
Racontez-moi les grandes lignes de votre parcours professionnel comme enseignant au collégial ? (Question d'introduction)	À quel moment avez-vous suivi vos formations psychopédagogiques ? Quel genre de formation... Depuis quelle année...	PARCOURS PROFESSIONNEL
Expliquez-moi ce qui vous a poussé à devenir enseignant au collégial ?	Pour quelles raisons ? Dans quelles circonstances ?	DEVENIR ENSEIGNANT AU COLLÉGIAL
Pouvez-vous me décrire les tâches d'un enseignant au collégial ?	Combien de temps vous a-t-il fallu avant d'être à l'aise avec l'ensemble des tâches que vous venez de nommer ? Tâches plus difficiles/faciles ? Pouvez-vous préciser ...	TÂCHE ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL - TEMPS POUR ÊTRE À L'AISE - TÂCHES PLUS FACILES/DIFFICILES
Comment décrieriez-vous les premières années dans la profession ? Quel souvenir gardez-vous de vos premières années d'enseignement ?	À quel moment... Pouvez-vous me décrire comment...	DÉCRIRE PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT - SOUVENIRS GARDÉS (EN GÉNÉRAL)
Quels grands défis avez-vous rencontrés à vos débuts dans l'enseignement au collégial ?	Est-ce que vous avez vous-même rencontré des difficultés en début de carrière ? Pouvez-vous me donner un exemple de situation rencontrée ? Pouvez-vous me donner des exemples de difficultés rencontrées à ce moment ?	GRANDS DÉFIS RENCONTRÉS DÉBUT CARRIÈRE - DIFFICULTÉS RENCONTRÉES - MOMENTS MARQUANTS
Avez-vous bénéficié d'une forme de support à vos débuts dans l'enseignement ?	Personnes particulièrement aidantes ? Comment l'ont-elles été ? Auriez-vous aimé en avoir ? De quelles façons ?	SUPPORT REÇU DÉBUT DE CARRIÈRE
Par rapport à quels aspects de la profession un enseignant du collégial débutant aurait-il besoin d'accompagnement ? (Question finale)	De façon générale, quelles sont les lacunes d'un débutant dans l'enseignement au collégial ? Pour quelles raisons ?	BESOINS DE SUPPORT CHEZ LES DÉBUTANTS - ASPECTS DE LA PRATIQUE
Est-ce que vous avez autre chose à ajouter sur vos débuts dans l'enseignement ? (Question de clôture de cette phase de l'entretien)		CONCLUSION DU BLOC DÉBUT DANS L'ENSEIGNEMENT

PHASE 2 – Avant la/les formation/s

Raisons de suivre une formation psychopédagogique, attentes, objectifs, etc.

Questions principales	Questions complémentaires	Aide-mémoire - Commentaires
Qu'est-ce qui vous a amené à suivre une formation psychopédagogique ? (Question d'introduction)	Un événement particulier (moment de votre carrière), une situation ?	CE QUI A MENÉ À SUIVRE UNE FORMATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE - ÉVÉNEMENT / INCITÉ PAR QUELQU'UN
Pouvez-vous me raconter pour quelles raisons vous avez entrepris une formation psychopédagogique ? Vos raisons personnelles ou	Une personne vous a incité à entreprendre cette formation ? Pour quelles raisons ? Pourquoi ?	- MOTIVATIONS - INTÉRÊTS

professionnelles.	Vos motivations à entreprendre cette formation ? Quel était votre intérêt à débiter cette formation ?	
	Lien avec votre statut dans la profession?	
Parlez-moi du type de formation que vous avez suivie ?	Y'a-t-il une raison pourquoi vous avez choisi cette formation plutôt qu'une autre?	TYPES DE FORMATION SUIVIE - RAISONS POUR CHAQUE TYPE
Quels étaient vos besoins ou objectifs, en débutant votre ou vos formation(s) psychopédagogique(s) ? Ce que vous vouliez apprendre, travailler ? Que vouliez-vous améliorer par cette formation ?	Ce que vous espériez retirer de la formation. Besoins différents à chaque formation ? Quels étaient-ils ? Par rapport à quels aspects de votre pratique ? Pouvez-vous me donner un exemple ? Est-ce que vos besoins ont changé en cours de formation? Pouvez-vous me donner un exemple d'objectifs que vous vous êtes fixés en début de formation ?	ATTENTES / BESOINS / OBJECTIFS EN DÉBUTANT LA FORMATION - AMÉLIORER QUOI / POURQUOI - ASPECTS DE LA PRATIQUE
Croyez-vous que vos attentes et objectifs face à la formation suivie vous avez suivie ont été comblés?	De quelles façons ? Comment ? Dans quelle dimension de votre pratique?	ATTENTES OU BESOINS COMBLÉS OU NON - COMMENT
De façon globale, que retenez-vous de votre/vos expérience(s) de formation ? Appréciation générale ? (Question finale)	Vos impressions générales.	RETENU DE LA FORMATION EN GÉNÉRALE - IMPRESSION - APPRÉCIATION
Qu'y a-t-il d'intéressant ou de pertinent dans la formation psychopédagogique offerte aux enseignants ? (Question de clôture de cette phase de l'entretien)	Ce qui est moins intéressant ? Ce qui est très intéressant ?	POINT PERTINENT DANS LES FORMATIONS - MOINS / TRÈS PERTINENT

PHASE 3 – Le travail après la formation

Retour sur la formation psychopédagogique. Apprentissages, changements.

Questions principales	Questions complémentaires	Aide-mémoire - Commentaires
Quels sont les apprentissages que vous avez réalisés lors de cette formation ? (Question d'introduction)	Avez-vous développé des nouvelles méthodes de travail ? Appris de nouvelles stratégies ? Outils ? Techniques ? Quels sont-ils ? Décrivez-moi ces nouvelles méthodes? Quels outils, stratégies ou techniques la formation vous a-t-elle appris ? Présentez-moi les techniques, stratégies ou outils appris pendant la formation que vous utilisez depuis ?	APPRENTISSAGES RÉALISÉS - LESQUELS - UTILISATION DES OUTILS/STRATÉGIES/TECHNIQUES
Une fois la formation terminée, de retour dans votre quotidien de professionnel, racontez-moi ce que vous avez fait avec ce que vous avez appris dans la formation. Quels sont les éléments qu'il vous reste de la formation dans votre quotidien?	Pouvez-vous me raconter une situation dans laquelle vous réinvestissez ce que vous avez appris ?	RÉINVESTISSEMENT DES APPRENTISSAGES DANS LE QUOTIDIEN - MANIFESTATIONS DU CHANGEMENT - DIMENSIONS DE LA PRATIQUE
Pouvez-vous m'expliquer en quoi cette formation a contribué à changer votre pratique ?	Avez-vous constaté des changements ? Aussi petits soient-ils ? Y'a-t-il des secteurs de votre pratique qui ont été plus influencés	CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE - DIMENSIONS DE LA PRATIQUE

	que d'autres ?	
Comment la formation suivie a-t-elle été utile dans votre cas ? Par rapport à vos tâches quotidiennes d'enseignant, comment qualifieriez-vous l'utilité de la formation suivie ?	Dans quels secteurs de leur pratique la formation psychopédagogique est-elle la plus utile ? Très utile, peu utile ?	UTILITÉ DE LA FORMATION - TRÈS / PEU - COMMENT
Expliquez-moi comment la formation psychopédagogique vous a permis de devenir un meilleur enseignant ? Racontez-moi comment la formation psychopédagogique vous a permis de vous améliorer comme enseignant au collégial ?	Dans quels aspects de la pratique ? Un exemple de situation.	DEVENIR UN MEILLEUR ENSEIGNANT - AMÉLIORER SA PRATIQUE
Pouvez-vous me raconter une situation où après avoir suivi votre formation, vous vous souvenez avoir réagi ou intervenu différemment ? Quelles sont les façons de faire que vous avez changées depuis vos débuts dans la profession ? (Question finale)	Qu'auriez-vous fait avant ? Pour quelles raisons ne pas l'avoir fait à ce moment ? Pour quelles raisons avez-vous modifié votre façon de faire ?	AVANT ET MAINTENANT – AGIR PROFESSIONNEL - UTILITÉ OUI / NON
Est-ce que vous aimeriez ajouter autre chose sur votre expérience, par rapport aux changements et modifications de votre pratique suite à votre formation ? (Question de clôture de cette phase de l'entretien)		EXPÉRIENCE GLOBALE - CHANGEMENTS / MODIFICATIONS SUITE À LA FORMATION

PHASE 4 – Actuellement

Phase finale. Pratique actuelle. Changements, réinvestissements des apprentissages.

Questions principales	Questions complémentaires	Aide-mémoire - Commentaires
Pouvez-vous me parler des principales différences entre votre pratique professionnelle d'enseignant au collégial actuellement et celle que vous aviez à vos débuts ? (Question d'introduction) Racontez-moi une situation dans laquelle vous agissez maintenant différemment qu'à l'époque de vos débuts dans l'enseignement au collégial.	De quelle façon qualifiez-vous votre pratique professionnelle actuellement ? Est-ce que vous vous considérez plus à l'aise par rapport aux tâches d'un enseignant au collégial qu'à vos débuts ? Depuis votre formation ? Y'a-t-il des différences majeures ?	DIFFÉRENCES ENTRE DÉBUT ET MAINTENANT
Avec le recul et l'expérience, pensez-vous que la formation a eu un impact/un influence dans l'une ou l'autre de vos tâches d'enseignant au collégial ?	Quelle facette a été le plus influencé par votre formation ? Quelle facette de votre enseignement n'a pas été du tout influencé ?	IMPACT ET INFLUENCE SUR LES TÂCHES ENSEIGNANTES
Si vous aviez à refaire une formation pédagogique, ce serait pour quelles raisons ? Est-ce que vous pensez qu'une formation pourrait actuellement encore vous être utile ?	Un aspect de votre pratique en particulier que vous aimeriez améliorer ? Est-ce que vos besoins seraient les mêmes ? Types de formation ? Pourquoi ?	RAISONS DE REFAIRE UNE FORMATION
Est-ce que les avantages sont suffisants pour justifier cette formation ?	Qu'est-ce qui aurait pu être différent ?	AVANTAGES SUFFISANTS POUR JUSTIFIER LA FORMATION
Résumez-moi pourquoi vous pensez que suivre une formation vaut la peine ? (Question finale)		RÉSUMER POURQUOI SUIVRE UNE FORMATION
Est-ce que vous recommanderiez à un collègue de poursuivre une formation comme la vôtre ? (Question de clôture de l'entretien)	Un autre type de formation ? Pour quelles raisons vous inviteriez un collègue à suivre une formation ?	RECOMMANDATION D'UNE FORMATION AUX COLLÈGUES - RAISONS DE LE FAIRE

ANNEXE II

Grille réflexive post entretien - Intervieweur

À joindre au journal de bord après chaque séance

Code nominatif associé :

Numéro de la séance :

Date de la séance	Nom de l'intervieweur	Lieu (cégep, local, etc.)	Durée de la séance

Le déroulement de l'entretien

Impressions générales sur le déroulement de l'entretien	
Attitudes du participant	
Attitudes de l'intervieweur	
Conduite de l'entretien	
Éléments d'analyse	

Commentaires divers

À se rappeler lors des prochaines séances (bons coups/mauvais coups)	
Autres	

ANNEXE III

Code :	Pseudonyme :	Version :
--------	--------------	-----------

CONTEXTE ET CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES (jaune)

PARCOURS PROFESSIONNEL (FORMATION DE BASE – DISCIPLINAIRE) (orange)

PARCOURS PROFESSIONNEL (EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT) (orange)

TÂCHES D'UN ENSEIGNANT AU COLLÉGIAL (orange)

Référence au schéma X : Les tâches d'un enseignant au collégial selon X

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET PRINCIPAUX DÉFIS (jaune)

INTÉRÊTS POUR LA FORMATION (jaune)

FORMATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE SUIVIE (rose)

- Activités de formations suivies

- Formation mentionnée mais non suivie

BÉNÉFICES ET CHANGEMENTS (vert)

Objectif 1 (O1) – PRINCIPAUX BÉNÉFICES (vert)

Objectif 2 (O2) – LIENS BÉNÉFICES ET CHANGEMENTS (vert)

Objectif 3 (O3) – DIMENSION DES CHANGEMENTS (vert)

CONSIDÉRATION PERSONNELLE (jaune)

BILAN (vert)

POINTS FORTS (vert)

POINTS FAIBLES – RECOMMANDATIONS (bleu)

DIMENSIONS NON SOLLICITÉES PAR LA FORMATION (en lien avec O3) (bleu)

RÉALITÉ DE LA FORMATION (bleu)

MAINTENANT – POUR LE FUTUR (jaune)

DISCUSSION (gris)

ANNEXE IV

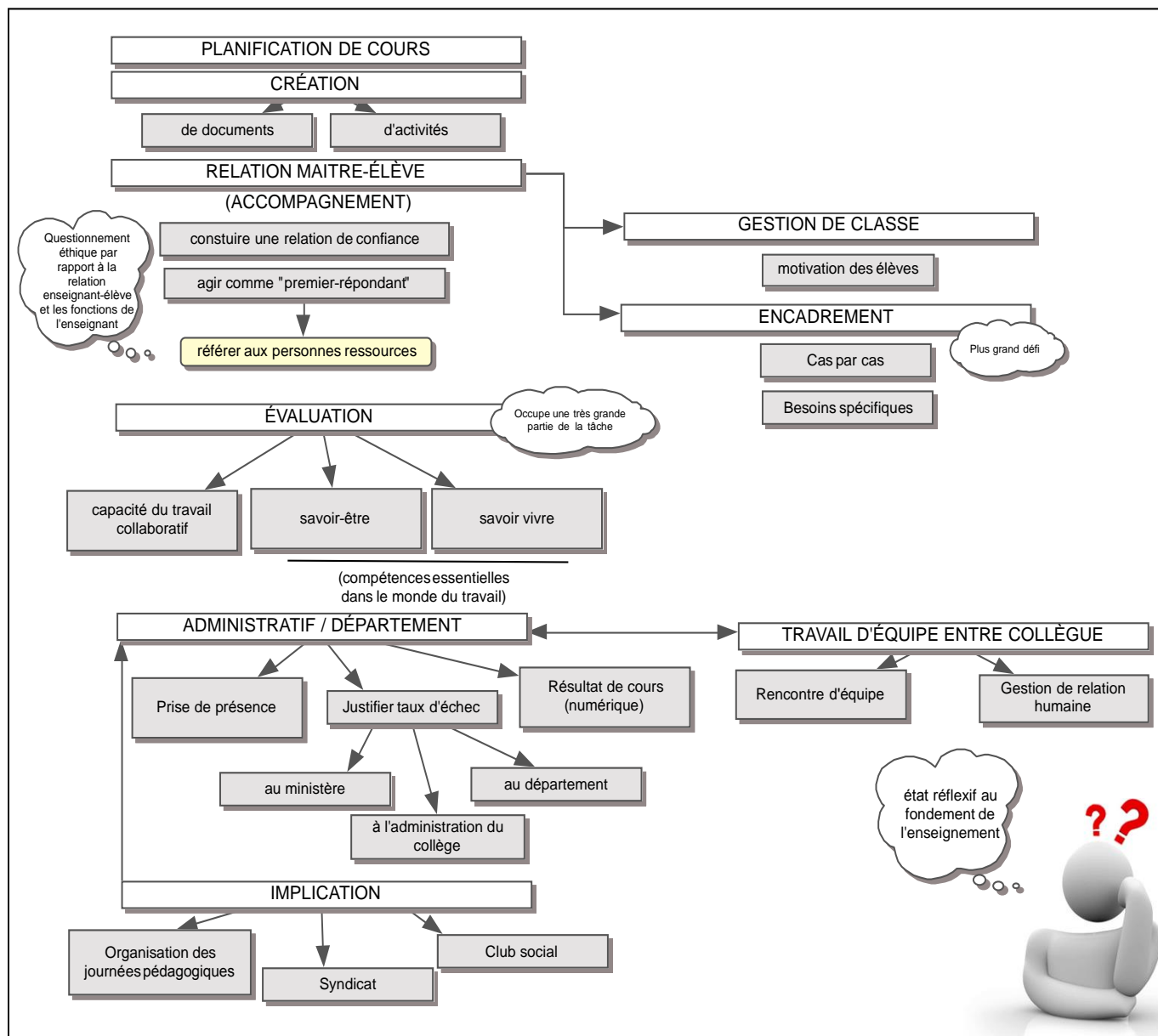


Figure 5. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Susan

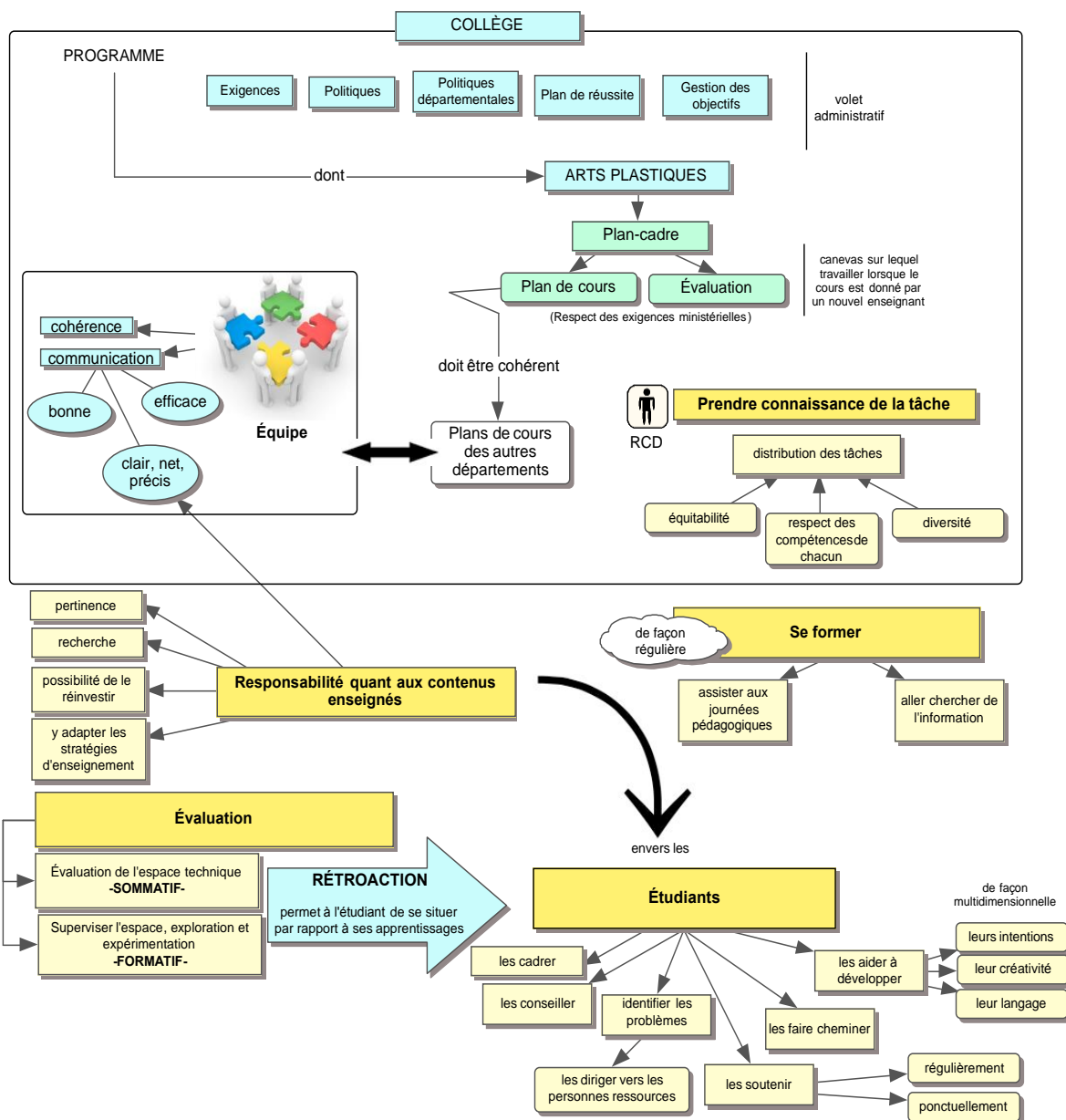


Figure 6. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Bernard

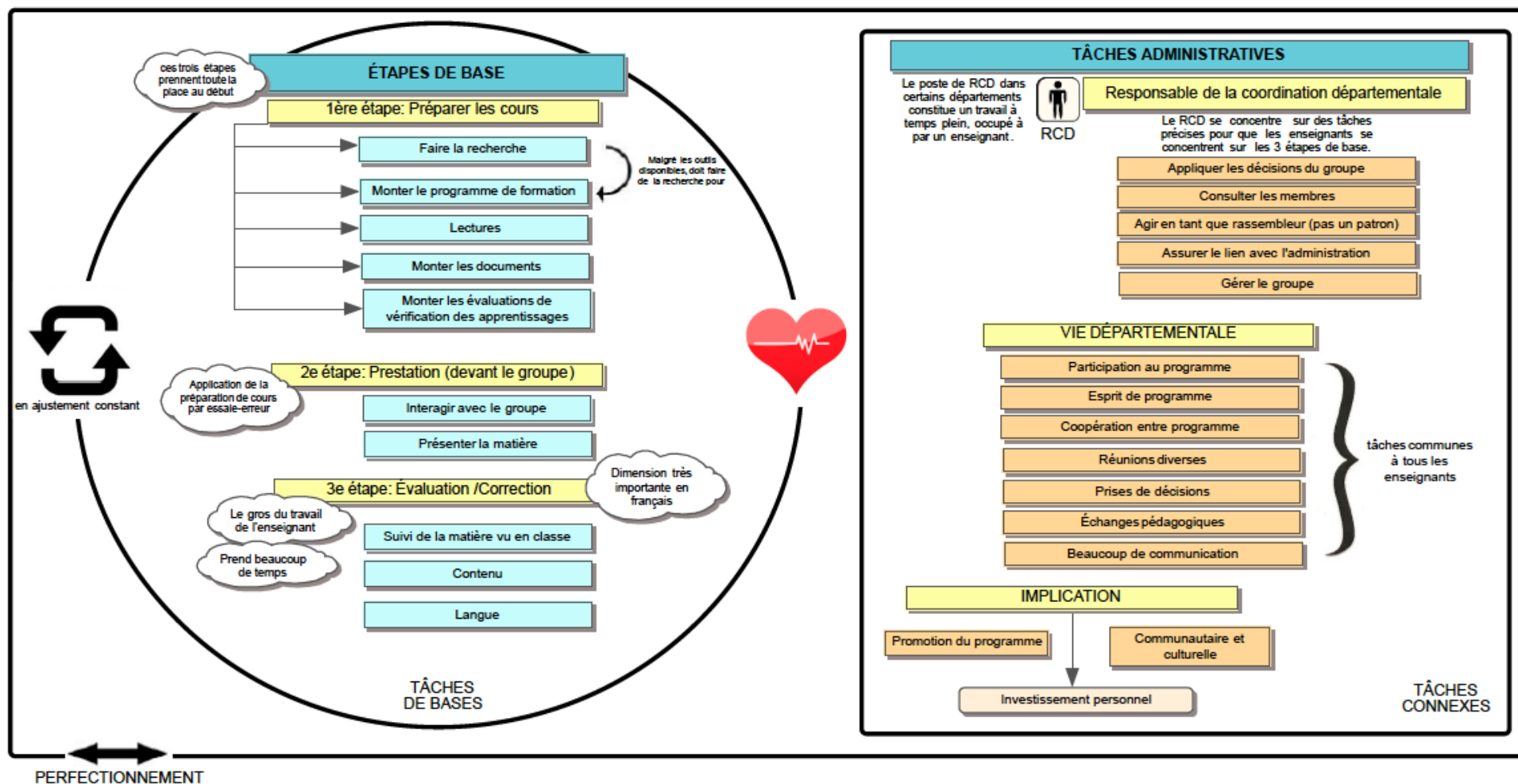


Figure 7. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Yves

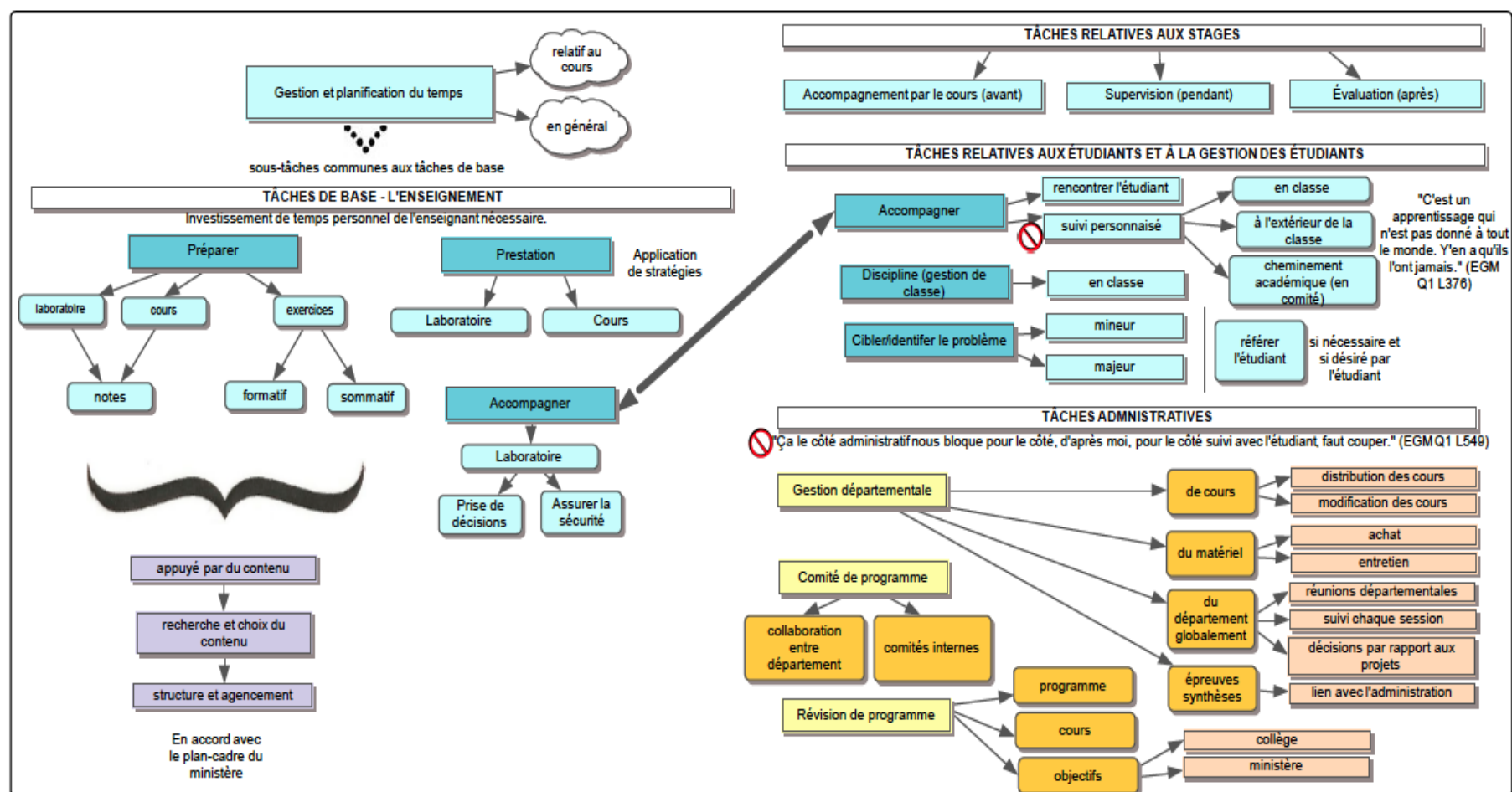


Figure 8. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Pierre

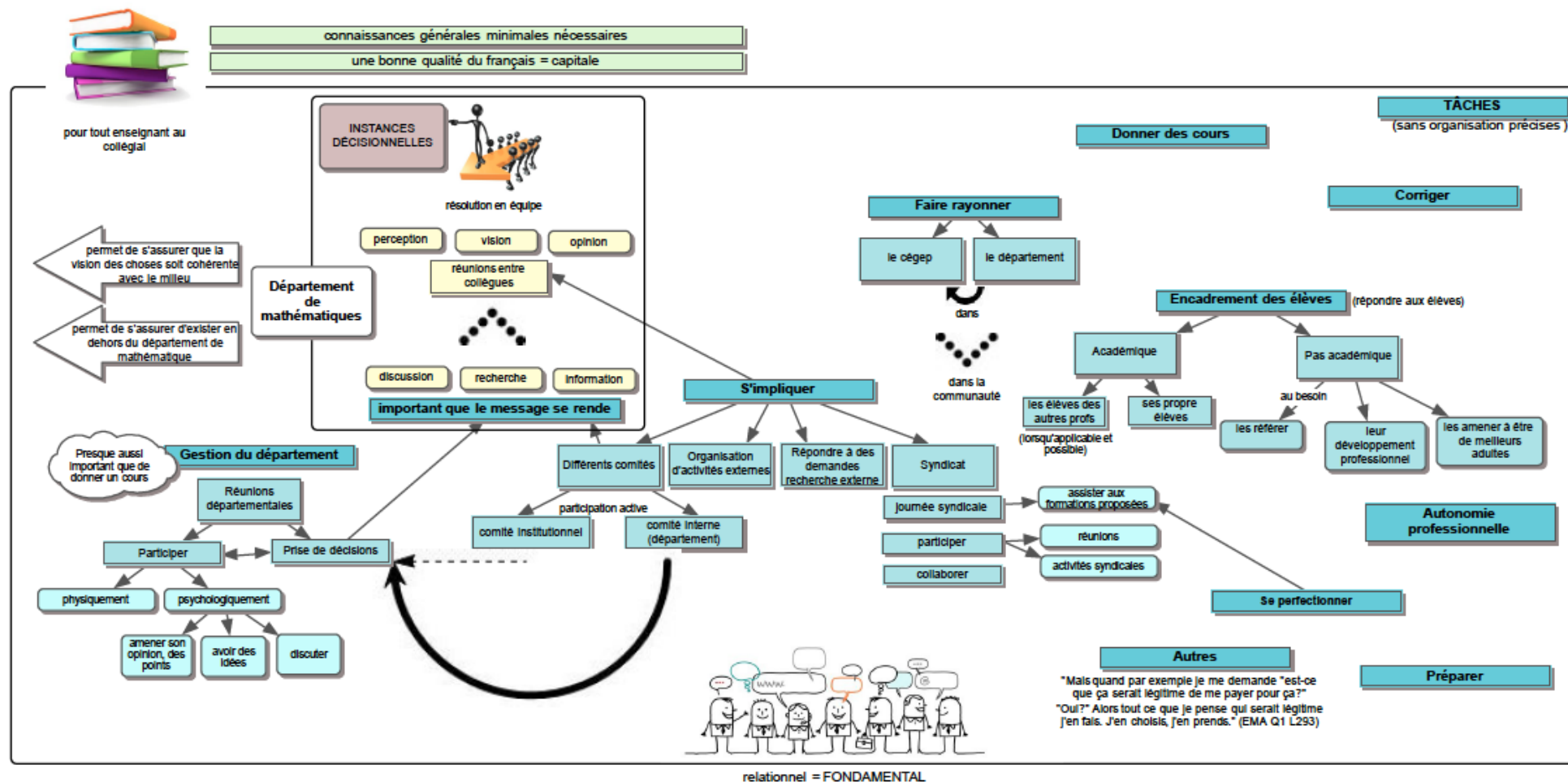


Figure 9. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Guillaume

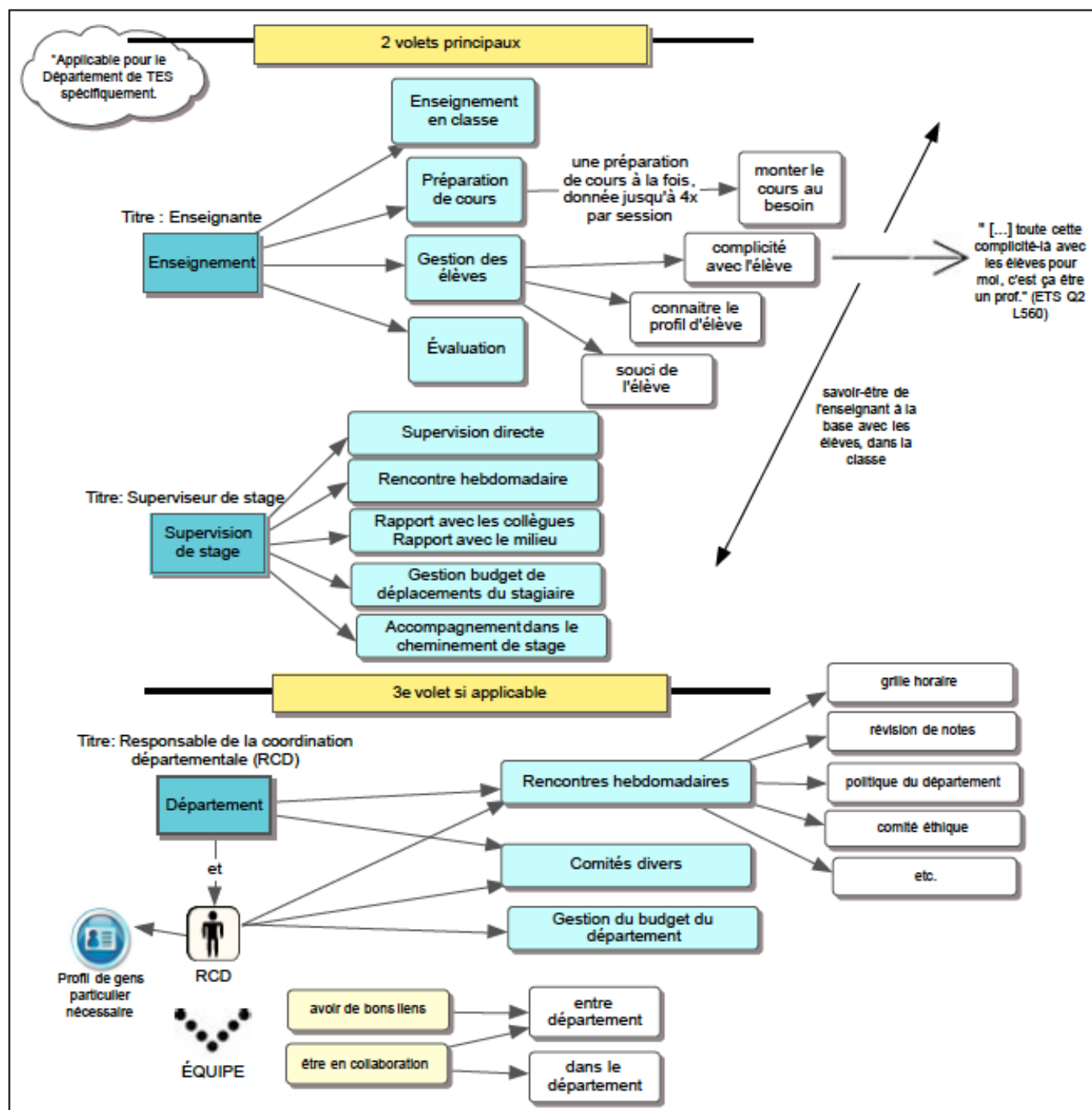


Figure 10. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Katy

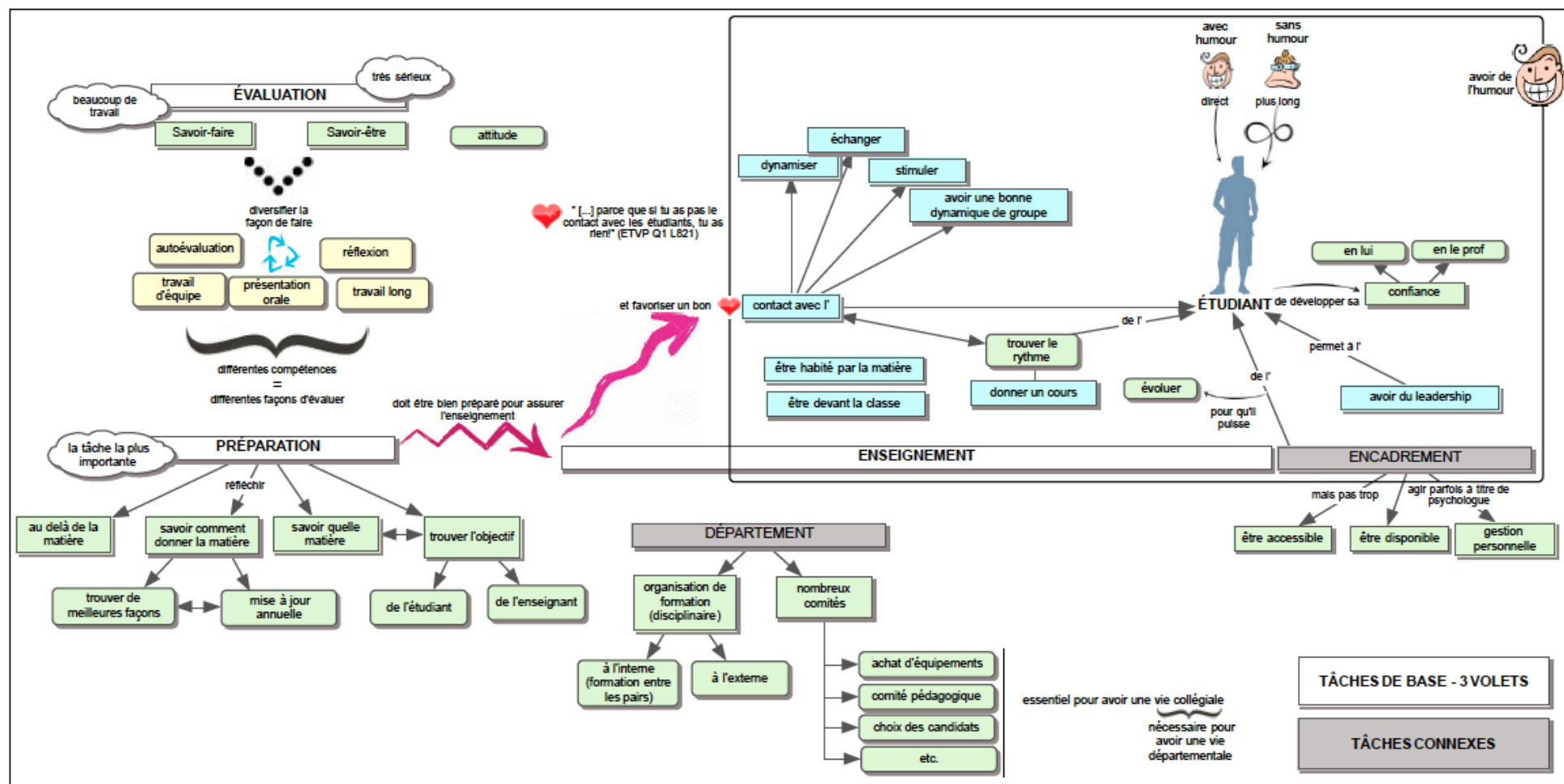


Figure 11. Les tâches relatives à la pratique enseignante au collégial selon Édith

ANNEXE V

Tableau 5. Tableau synthèse des principales tâches associées à l'enseignement au collégial par les participants de l'étude

TÂCHES DE BASE		
Volet	Tâches afférentes	Citations
Préparation de cours 6/7	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche de contenu - Choix du contenu - Travail de création (document divers, notes de cours, notes de laboratoire, etc.) - Va au-delà du choix de la matière - Incarne un moment pour réfléchir à la prestation de cours à venir - Responsabilité envers l'étudiant - Favorise un bon contact avec l'étudiant 	<p>« En premier, évidemment, c'est de préparer les cours. Un, préparer les cours, faire des recherches parce que oui on a des outils, mais souvent on n'a pas de programme tout établi [...]. Il faut monter notre propre programme de formation. Beaucoup de recherche, beaucoup de lecture, monter des documents, des évaluations de vérification des apprentissages. » (EFR Q1 L351)</p> <p>« Je dirais dans la préparation, qui est selon moi la tâche la plus importante, c'est d'aller au-delà de la matière. Ce n'est pas juste de savoir quelle matière tu dois donner, c'est de savoir comment la donner. Ma préoccupation c'est toujours : quelle est la meilleure façon de donner cette matière-là? C'est ça qui change tout le temps. C'est ça qui change à chaque année. J'essaie de modifier, de mettre à jour cette méthode-là. » (ETVP Q1 L736)</p> <p>« Là, je te parle de la préparation. De réfléchir sur comment je vais donner la matière. Comment ça serait le plus pertinent en faite. » (ETVP Q1 L757)</p> <p>« La première, planification de cours, beaucoup, la planification de cours. Ensuite, création de document, d'activités. C'est beaucoup beaucoup un travail de création. » (EAN Q1 L382)</p>
Prestation de cours 5/7	<ul style="list-style-type: none"> - Réfère au temps que l'enseignant passe en classe et la gestion du temps - Application de la préparation (essai-erreur) - Utilisation des stratégies pédagogiques 	<p>« Deuxième étape évidemment c'est la prestation ça aussi ça me plaît beaucoup être devant un groupe, interagir avec le groupe, bon présenter la matière évidemment » (EFR Q1 L356)</p> <p>« Le cœur c'est préparation, prestation, correction » (EFR Q1 L1264)</p>
Évaluation des apprentissages 6/7	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation sommative et formative - Correction et rétroaction vers l'étudiant - Évaluation s'attarde aussi au/à/aux : travail d'équipe, la capacité de collaboration, savoir-être, aux attitudes, savoir-faire, savoir-vivre, compétences essentielles dans le monde du travail, etc. 	<p>« Je te dirais que le côté rétroaction, je dirais que c'est ça qui a été et qui est le plus bénéfique. » (EAP Q2 L420)</p> <p>« [...] la 3^e étape étant la correction. Évidemment en français nous autres on est très touché par ça. » (EFR Q1 L365)</p> <p>« Moi l'évaluation je prends ça très très au sérieux. Je prends ça très au sérieux [...]. Mais c'est beaucoup de travail, c'est monstrueux. Maladif un peu. » (ETVP Q1 L909, 920)</p> <p>« [...] quand je dis évaluation, c'est pas juste évaluer le savoir-faire, mais c'est le savoir-être aussi. » (ETVP Q1 L941)</p>
Encadrement des étudiants 4/7	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner, soutenir, conseiller et encadrer l'étudiant face à son cheminement académique et personnel - Assurer la motivation de l'étudiant - Viser le développement multidimensionnel de l'étudiant (personnel, émotif, professionnel, académique, etc.) - Effectuer une certaine gestion des comportements des étudiants en classe, à l'extérieur de la classe - Bâtir une relation de confiance avec l'élève - Respecter une éthique de travail stricte - Demeurer accessible et ouvert - Se soucier de l'élève - Avoir de l'humour pour favoriser le contact - Référer l'étudiant aux personnes ressources 	<p>« C'est pas des adultes. Il faut les amener à être des adultes. Pour les amener à être des adultes faut les traiter en adultes. Mais comme c'est des enfants, il ne faut pas qu'ils s'en rendent compte qu'on les traite en enfant. » (EMA Q1 L455)</p> <p>« C'est un apprentissage qui n'est pas donné à tout le monde. Y'en a qu'ils l'auront jamais. » (EGM Q1 L376)</p> <p>« Après ça tu as des tâches, qui ont trait aux étudiants, mais là maintenant faut qu'on essaie d'identifier quand on a un étudiant à problèmes. Lorsqu'il n'est pas nécessairement reconnu par le département de psychologie, c'est une tâche de plus. Quand y'en a un qui va mal alors tu le réfères. Quand y veut se faire référer. » (EGM Q1 L354)</p> <p>« [...] y'a beaucoup de gestion d'élèves. Gestion de comportement. Je veux pas dire gestion de comportement, mais gestion d'élèves. » (ETS Q1 L286)</p> <p>« En fait, dans l'enseignement, c'est le contact avec les étudiants parce que si tu n'as pas le contact avec les étudiants alors tu n'as rien. » (ETVP Q1 L820)</p>

Supervision de stage (si applicable) 3/7	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement avant le stage - Supervision pendant le stage - Évaluation après le stage - Rencontres régulières - Suivi avec les autres enseignants 	<p>« J'en ai eu à superviser, j'en ai pas à tous les ans. Oui. Ça fait partie de la tâche enseignante. » (EGM Q2 L1652)</p> <p>« Nous autres c'est un cours. Tu as 15 heures de cours à suivre, une heure par semaine, préparer les cv, préparer leur rapport, préparer leur guide de stages. » (EGM Q1 L1664)</p> <p>« En stage, c'est différent parce que là, on fait de la supervision directe, 1 pour 1 avec l'élève. On le rencontre une heure à une heure et demie par semaine et on discute de son cheminement. On l'accompagne dans son cheminement de stage. » (ETS Q1 L293)</p>
Éléments qui réfèrent à toutes les tâches de bases :	<ul style="list-style-type: none"> - être en adaptation et en ajustement constants; - être investi personnellement pour les assurer; - avoir une bonne gestion du temps. 	<p>« La préparation, l'enseignement comme tel et l'évaluation, ça c'est la base. » (ETVP Q1 L72)</p> <p>« Il y a les tâches de base : préparer un cours, préparer les laboratoires, préparer les exercices, donner le cours, donner les laboratoires, accompagner dans les exercices. Après ça, corriger. Tout ça. » (EGM Q1 L348)</p> <p>« Préparer mes cours, donner mes cours, corriger, répondre aux élèves, sur l'académique, répondre aux élèves sur le pas académique. » (EMA Q1 L436)</p>

TÂCHES CONNEXES		
Volet	Tâches afférentes	Citations
Gestion et vie départementale 7/7	<ul style="list-style-type: none"> - Participer aux comités, aux rencontres et aux réunions du département, du programme, etc. - S'impliquer dans la gestion départementale : gestion de budgets (individuel, stage, matériel, etc.), gestion de matériel (achat, sélection, entretien, etc.), etc. - S'assurer de respecter les exigences ministérielles - Être engagé dans la prise de décisions collectives - Contribuer à une vie départementale et collégiale dynamique : participation aux journées pédagogiques, aux activités du collège, au club social, au syndicat, etc. - Communication déterminante pour assurer une cohérence au sein du département, du programme et du cégep - Travail d'équipe et collaboration entre collègues, dans le département, dans le programme et dans le cégep - Gestion des relations humaines : entretenir et établir des liens cordiaux entre collègues 	<p>« Ça le côté administratif nous bloque pour le côté, d'après moi, pour le côté suivi avec l'étudiant, faut couper. » (EGM Q1 L549)</p> <p>« Après ça tu as des tâches de gestion de département. [...] C'est-à-dire gestion des cours, c'est nous autres qui fait la distribution des cours au printemps et à l'automne pour les professeurs. [...] On a du matériel à gérer beaucoup. On a à faire de la gestion globale du département. On fait des réunions départementales pour gérer le département et suivre les grandes lignes de qu'est-ce qu'on a à suivre, à faire. » (EGM Q1 L386, 393, 410, 418)</p> <p>« Au niveau départemental, il y a notre implication dans toutes nos sphères administratives. Justifier ton taux d'échec dans ta classe en fin de session, vis-à-vis le département, mais aussi vis-à-vis l'administration du collège et eux, au ministère. » (EAN Q1 L393)</p> <p>« Ensuite de ça, oui y'a de l'administration. Si on pense à administrer des présences, administrer des notes de cours, tout cet aspect-là quasiment numérique là, compter tout ça. » (EAN Q1 L383)</p> <p>« [...] la gestion du département. Ça c'est essentiel faut que tu ailles là. Moi quelqu'un qui va pas aux réunions départementales, c'est mettons presque aussi pire que de pas aller donner tes cours. » (EMA Q1 L395)</p> <p>« C : [...] le relationnel entre le département c'est important ? EMA : C'est fondamental. » (EMA Q1 L682)</p> <p>« On a un plan-cadre, nous avons aussi des plans-cadres à partir duquel nous devons faire nos plans de cours. Nos plans de cours se doivent de respecter les exigences ministérielles, mais aussi je dirais de façon plus globale comme équipe. Faut que nos plans de cours se tiennent. Dans nos stratégies, ce qui implique donc de bien communiquer. » (EAP Q1 L598)</p> <p>« Les autres affaires que je fais ? Je donne des cours, je réponds aux questions, je collabore, je vais aux réunions syndicales. Qu'est-ce que j'ai dans ma job ? Je fais-tu d'autres choses ? J'en fais plein [...] Toute participer aux différents comités » (EMA Q1 L471)</p> <p>« C'est sûr qu'on travaille beaucoup en équipe. Donc selon le niveau que tu enseignes tu as tes rencontres d'équipe et ça implique toute une gestion de relation humaine aussi et de négociation. » (EAN Q1 L427)</p> <p>« C'est que en informatique dans un collège, on est 12, fait que tu es là pour un bout. Ça ça veut dire que les 11 bureaux qui a là-bas, les 11 personnes faut toute que je m'entende avec parce que si y'a une friction qui arrive et que je m'entends pas avec, c'est pas avec elle que je vais avoir un problème ou avec lui, y va avoir un problème où je travaille. » (EMA Q1 L667)</p>
Perfectionnement 4/7	<ul style="list-style-type: none"> - Aller se former de façon régulière - Assister aux formations proposées par le collège - Assister aux journées pédagogiques - Chercher de l'information - Englobe l'ensemble des tâches de la pratique enseignante (autant les tâches de base que les tâches connexes) - Formation par les pairs 	<p>« On est payé pour justement se former de façon régulière ou encore, qui nous donnent des occasions de faire ça. » (EAP Q1 L1034)</p> <p>« On se lève fort en disant qu'on a une autonomie professionnelle et tout ça, mais l'autonomie professionnelle, ça veut dire que c'est moi qui faut qui me « botte le cul ». Alors je vais dans les trucs qui m'intéressent. Je me dis « faut que je travaille, faut que je fasse des heures. » Je suis payé pour alors je m'implique. » (EMA Q1 L279)</p> <p>« Le cœur c'est préparation, prestation, correction, mais pour que ça soit efficace, pour que ça aille bien, tout ce qui entoure ça, c'est le perfectionnement, c'est ce qui englobe tout ça. » (EFR Q1 L1264)</p> <p>« [...] c'est quoi les autres tâches ? De la... formation. Ici dans le département, on se forme beaucoup entre nous. [...] On s'aide beaucoup entre nous, on se donne de la formation à l'interne. Comme on va chercher de la formation à l'externe. » (ETVP Q1 L1021, 1030)</p>
Implication communautaire et culturelle 3/7	<ul style="list-style-type: none"> - S'impliquer dans la communauté, sur le plan culturel (participer aux événements à titre d'enseignant du collégial, organiser des événements spéciaux, etc.) - Assurer par divers moyen le rayonnement de son institution - Faire la promotion du programme 	<p>« Donc ça c'est pour promotion des programmes, mais y'a aussi implication communautaire et culturelle parce que bon, moi j'y crois aussi. Je fais venir des pièces de théâtre depuis 5 ou ans. » (EFR Q1 L444)</p> <p>« [...] quand y'a quelque chose qui se dit et que ça se rend, et de faire rayonner le département, les mathématiques, à mon sens dans une ville, y'a un département de mathématiques, ça devrait paraître. Ah! j'ai des profs de math à cette place-là. » (EMA Q1 L373)</p>

Volet	Tâches afférentes	Citations
Gestion et administration	<ul style="list-style-type: none"> - Consulter les membres de son équipe - Être un leader, un rassembleur - Favoriser la communication des enseignants entre eux, des enseignants avec l'administration, etc. - Assurer le lien entre les enseignants et l'administration - Se concentrer sur les tâches administratives - Gestion du département, des comités, des budgets, de groupe, etc. - Rencontre hebdomadaire d'équipe 	« [...] toutes les tâches administratives aussi. Je me penche plus du côté de la coordination parce que c'est ce que je vie. Évidemment. j'enseigne peu donc je fais très peu de prestation, de préparation et de correction, mais je fais tout ce qui a aux alentours dans le fond. » (EFR Q1 L383)
		« Dans notre tâche, il y a « assister aux réunions départementales » donc, faire partie du groupe. Prendre des décisions pour tout le monde. » (EFR Q1 401)
		« Il y a beaucoup de communication. Gérer, on parle de budgets, je suis le chef du département, mais je suis pas le patron de personne. Donc, je prends les décisions que le groupe prend et je les applique. Je suis le lien avec l'administration donc y faut que je consulte mes membres et mon équipe. Ça fait que moi je ne me vois pas au-dessus d'eux, mais je me vois comme le rassembleur qui dit « oui ok, faut prendre cette tendance-là. » » (EFR Q1 L416)
		« [...] parce que le perfectionnement touche aussi aux tâches administratives. Parce que oui le collège depuis quelques années nous offre du perfectionnement par rapport à toutes ces tâches administratives là. » (EFR Q1 L1281)

ANNEXE VI

Tableau 6. Principaux bénéfices et changements identifiés par Susan

CATÉGORIE PRINCIPALE DE BÉNÉFICES			
Bénéfices spécifiques	Changements survenus dans la pratique	Dimension du savoir enseigner	Extraits <i>verbatim</i>
1. BÉNÉFICES D'ORDRE PROFESSIONNEL			
1.1 Amélioration de la qualité de son travail	Meilleure gestion dans sa pratique en général	Organisationnelle	
1.2 Confiance professionnelle accrue	A plus d'assurance dans la transmission de connaissances aux élèves	Socioaffective (communicationnelle)	« On se sent plus confiant. On sait où c'est qu'on s'en va. On peut se concentrer plus sur nos étudiants, plus sur le contenu. Toi ta job dans la classe c'est d'enseigner. » (EAN Q2L576)
1.3 Reconnaissance de son expertise par ses pairs	Est sollicitée par le milieu collégial pour donner de la formation	Socioaffective (savoir professionnel)	« [...] c'est pas vraiment une retombée, mais maintenant ce qui m'épate un peu, et peut-être qui m'intimide un peu, c'est que maintenant on veut que Susan elle présente ». (EAN Q1 L1225) « [...] juste hier là, j'étais en ligne pour l'association des représentants TIC au collégial, ils ont un regroupement, puis j'avais été invitée pour parler de mon expérience en <i>team teaching</i> , en anglais ». (EAN Q1 L751)
1.4 Utilisation judicieuse des droits d'auteur	Comprend l'utilisation des droits d'auteur chez un enseignant de cégep	Éthique	« Et puis dans un deuxième temps, je suis sûre que ce que je vais apprendre demain va me faire sentir beaucoup plus à l'aise avec l'utilisation des droits d'auteurs. » (EAN Q1 L952)
	Est plus à l'aise avec l'utilisation des droits d'auteurs	Éthique	
	A acquis des connaissances sur les droits d'auteur, ce qu'elle utilise comme contenu de cours	Disciplinaire	« D'un côté ça va me servir pour mon cours de technologie éducative, parce que j'enseigne à des futurs maîtres en enseignement des langues et étant donné que moi c'est un aspect que je trouve que je connaissais mal au début de ma carrière, c'est important que je le couvre dans le cadre de ce cours-là. » (EAN Q1 L959)
2. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA RÉFLEXIVITÉ			
2.1 Réflexion enrichit	Réfléchit davantage sur sa pratique professionnelle	Réflexive	
	Utilise le savoir acquis pour faire un retour-critique sur ses cours	Réflexive	« Tu as toujours ton <i>post mortem</i> , tu sors de la classe et déjà tu dis « Ok ça c'a bien été. Pourquoi? Ah lui il n'a pas bien participé aujourd'hui. Pourquoi? » La tête tourne tout le temps, tout le temps, tout le temps. » (EAN Q1 L775)
	Fait davantage de liens entre le contenu de la formation et la gestion de classe	Réflexive	« [...] j'ai pu faire un lien avec telle affaire dans ma classe ou telle affaire dans la gestion de mes cours ou autre. Mais pour te dire ce que tu vas en ressortir, chacun c'est différent dans ce sens-là. » (EAN Q2 L654)
3. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DES TECHNIQUES DE TRAVAIL ET DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE			
3.1 Acquisition de nouveaux outils, idées, ressources	Croit avoir une meilleure qualité d'explications	Didactique	
	L'acquisition de nouveaux outils permet de faire croître les « <i>teachable moments</i> »	Socioaffective	« Je sais pas comment traduire. Mais c'est tous ces moments magiques où tu vois la lumière allumée dans les yeux des étudiants. » (EAN Q1 L731)
	A de nouvelles méthodes, activités et stratégies pédagogiques à réinvestir	Didactique	« Par exemple, apprendre de nos collègues dans le partage des idées. Il y a certaines activités que je fais en classe que je faisais pas avant. Par ce partage de ressources, d'idées, d'apprentissages là. » (EAN Q2 L237)
	Certaines notions sont réinvesties dans le contenu disciplinaire offert aux étudiants	Disciplinaire	« Y'a les deux parties là. D'un côté ça va me servir pour mon cours de technologie éducative, [...] c'est important que je le couvre dans le cadre de ce cours-là. » EAN Q1 L952
	A amélioré la qualité de la préparation et la qualité de son matériel pédagogique	Didactique	« En général, parce que j'ai encore du « <i>stock</i> » de mes premières années et si je regarde ça je me dis : « Ah mon dieu seigneur! Ça n'a pas de bon sens. » Récemment j'ai fait un ménage parce qu'en là-dedans qui avait même pas d'allure comparée à ce que je fais maintenant. Alors il y a une qualité de travail, la qualité des explications. » (EAN Q2 L295)
3.1. a) Amélioration de l'évaluation des apprentissages	Apprentissage de nouvelles techniques informelles d'évaluation formative	Didactique	« Oui quand y'a des formations sur l'évaluation. Parce qu'on peut toujours améliorer l'évaluation. » (EAN Q1 L1045)
	Apprentissage sur l'évaluation collaborative	Didactique	« [...] juste par une petite phrase c'était vraiment, des techniques informelles d'évaluation formative. » (EAN Q2 L345) « [...] on a eu une formation sur les outils d'évaluation collaborative parce que c'est important au niveau de la politique

	Réinvestissement et utilisation des méthodes relatives à l'évaluation collaborative	Didactique	d'évaluation. Non seulement qu'on doit évaluer individuellement, mais collaborativement. Ça doit être dans la même grille. » (EAN Q1 L1131) « Comme cette session, j'ai réutilisé, réinvesti l'enseignement sur l'évaluation collaborative d'il y a environ 2 ans. » (EAN Q1 L1155) « C'est des outils d'évaluation collaborative, c'est juste maintenant que je réinvestis ce que j'ai appris dans ce cours là. » (EAN Q1 L1194)
	Attention plus grande à l'évaluation selon l'investissement dans la tâche de chaque étudiant	Socioaffectif (savoir-être professionnel) Éthique	« [...] une activité collaborative souvent on donnait une note à l'équipe et c'était quasiment facile comme évaluation parce que là tu en avais 3 ou 4 que c'était toute la même note, point final. Mais y'a beaucoup plus que ça maintenant là-dedans. Je pense que c'est aussi dans la façon de voir ton rôle de prof. [...] Je suis plus sensible au fait que dans les différents groupes c'est pas toujours tout le monde qui fait un travail égal, donc, c'est pas tout le monde qui doit avoir la même note. » (EAN Q1 L1200)
	Meilleure compréhension de l'évaluation en générale	Didactique	« Oui au niveau de l'évaluation, l'amélioration des grilles d'évaluation, l'amélioration de ma compréhension de ce qu'on veut évaluer. Si je compare avec le début de la carrière, j'avais beau avoir déjà cette compréhension que les cours sont basés sur les objectifs du cours, les objectifs du ministère, les compétences, mais là comment évaluer ces compétences-là ? » (EAN Q2 L178)
3.2.b) Bonification des grilles d'évaluation	Ajuste ses grilles d'évaluation en fonction d'une approche collaborative	Didactique	« En revisitant les outils que j'ai gardés, j'ai monté mes grilles d'évaluation pour évaluer autant collaboratif que individuel. » (EAN Q1 L1195)
	Grille d'évaluation améliorée, plus claire	Didactique	« Ça amène une richesse qu'on améliore nos grilles, qu'on améliore... » (EAN Q2 L197)
	L'étudiant peut dorénavant difficilement trouver des failles dans l'évaluation et les grilles	Éthique	« Parce que au début de ma carrière, j'avais plus souvent des étudiants qui me demandaient de justifier sa note ou qu'il n'était pas du tout heureux de sa note. Toi comme prof, c'est important tu dois pouvoir justifier. [...] Une révision de note, d'abord informelle avec l'étudiant lui-même, parce qui commence par venir te voir toi. Quand je regardais la grille avec lui, moi je voyais où ce qui pouvait y avoir des problèmes, où je ne pouvais pas justifier. Je lui disais pas là! S'il le voyait, j'étais assez intègre pour lui dire « ok je te le donne. Tout à fait d'accord avec toi, y'a une faiblesse dans la grille. » Parce que dans un sens je pense que a pas une grille qui peut être absolument parfaite. Si l'étudiant voyait la faiblesse dans ma grille quand on regardait ça ensemble je pouvais lui donner le point. Mais maintenant mes grilles sont tellement impeccables que c'est rare que l'étudiant va trouver un défaut. » (EAN Q2 L198)
	Sait davantage comment se justifier les critères d'évaluation	Éthique	
4. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA CONNAISSANCE DES CLIENTÈLES ÉTUDIANTES			
4.1 Compréhension de la nouvelle hétérogénéité étudiante	A trouvé des stratégies pour s'ajuster et contrer les problèmes liés à l'hétérogénéité des classes	Contextuelle	
	A appris l'importance de mettre les élèves hors de leur zone de confort	Psychopédagogique	« [...] une des problématiques dans la classe d'apprentissage de langues c'est qu'en principe tu as un groupe qui est censé être homogène, mais en réalité, chaque individu à un différent niveau que ça soit au point de vue lexical, grammatical et même affectif. [...] Faut que tu les mettes hors de leur zone de confort pour les faire avancer, quel que soit le niveau. » (EAN Q2 L250)
4.2 Développement de la relation maître-élève	A trouvé des moyens pour améliorer la relation maître-élève	Socioaffective (relationnelle)	« C : Est-ce que les formations que vous suivez sur les relations prof-élèves c'est pour améliorer cette relation-là? C'est pourquoi? EAN : Oui, pour l'améliorer, définitivement. Pour trouver des façons de s'ouvrir sans trop perdre. » (EAN Q1 L1052)
5. BÉNÉFICES SUR LE PLAN INTERPERSONNEL ET SOCIAL			
5.1 Contact et l'échange avec l'expérience des autres favorisés	Acquière des trucs relatifs à la gestion de classe et à l'utilisation des TIC.	Psychopédagogique Didactique	« Oui c'est difficile à dire parce que c'est plus une combinaison d'expérience. » (EAN Q2 L97) « [...] encore un apprentissage par la formation avec les pairs par contre ça m'amène à penser qu'une formation sur la gestion de classe lorsqu'on utilise ces approches-là, la technologie, la communication synchrone, asynchrone, y doit avoir des trucs qu'on peut aller chercher là. » (EAN Q2 L568) « C'est sûr que le partage avec d'autres collègues ou les idées que les autres peuvent amener ça nous aide à gérer... » (EAN Q2 L90)
6. BÉNÉFICES D'ORDRE PERSONNEL ET ÉMOTIF			
6.1 Accroissement du sentiment d'honnêteté	Se sent plus à l'aise avec de documents en lien avec les droits d'auteurs	Socioaffective(savoir-être professionnel) Éthique	
6.2 Amélioration et développement de soi	A développé de la rigueur	Socioaffective(savoir-être personnel)	« EAN : La rigueur. C : Est-ce que vous l'attribuez à la formation? EAN : Oui c'est sûr. C'est sûr. » (EAN Q2 L303)
	A réalisé qu'elle aura toujours quelque chose	Réflexive	« [...] a donné de l'humilité. Ça m'a rendue un peu humble. De réaliser que non c'est ça tu connais pas tout et que t'as toujours

	à apprendre	Socioaffective(savoir-être professionnel)	quelque chose à apprendre. » (EAN Q2 L383)
	Croit être plus humble	Socioaffective(savoir-être personnel)	
7. BÉNÉFICES SUR LE PLAN ADMINISTRATIF			
7.1 Leadership et gestion d'équipe	Gère davantage ses classes comme un gestionnaire de projet	Organisationnelle	« Alors ce que j'ai appris dans cette expérience-là, dans ce vécu-là, je l'intègre dans la classe. Parce que quand je fais des activités, je gère ça maintenant comme si j'étais un <i>Project management director</i> . Gestionnaire de projet. C'est vraiment maintenant, mes équipes, c'est comme ça que je fais ça. C'est vraiment la gestion de projet. » (EAN Q2 L109)
	Croit avoir une meilleure gestion de groupe	Psychopédagogique (gestion de classe)	
	Les étudiants développent davantage leur compétence de gestion d'équipe	Curriculaire	

Tableau 7. Principaux bénéfices et changements identifiés par Bernard

CATÉGORIE PRINCIPALE DE BÉNÉFICES			
Bénéfices spécifiques	Changements survenus dans la pratique	Dimension du savoir enseigner	Extraits <i>verbatim</i>
1. BÉNÉFICES D'ORDRE PROFESSIONNEL			
1.1 Actualisation des connaissances sur l'enseignement	Croit être plus à jour dans ses connaissances sur l'enseignement	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« L'idée de suivre une formation je pense que c'est des choses qui sont comme essentielles pour justement te permettre de performer, d'être actuel comme enseignant. C'est quoi les nouvelles données? C'est quoi les nouvelles attentes d'un étudiant? C'est quoi aussi les nouvelles attentes administratives? » (EAP Q2 L558)
	Connaît les nouvelles données, les attentes des étudiants et de l'administration	Socioaffective (savoir-être professionnel)	
	Adapte son rôle d'enseignant en fonction des nouveaux modèles d'enseignement	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« « Oui c'est moi le prof et toi, tu vas passer par là! » Ça ne marche plus ça. Il faut que tu ailles capter l'attention des étudiants. Faut que tu optimises l'espace, le lieu de communication. Faut que tout soit correct pour que ton cours soit correct. » (EAP Q1 L1472)
	Est proactif dans son enseignement	Socioaffectif (savoir-être professionnel)	« Alors on est plus dans la pédagogie propre on est véritablement, je dirais pratiquement des psychopédagogues. Pis qu'on avait pas nécessairement. Ça ressemble à ça. » (EAP Q2 L228) « [...] faire en sorte que ton rôle, au lieu d'être contesté ou contestataire, au lieu d'avoir un rôle en fait... être proactif dans ton enseignement. Évidemment, tout rendre là-dedans : les formations de tout type, de tout ordre. » (EAP Q2 L561)
2. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA RÉFLEXIVITÉ			
2.1 Réflexion et prise de conscience accentuées	De nouveaux questionnements sur sa pratique émergent	Réflexive	« Déjà là, ça ouvre pas mal de questionnement comme enseignant, au départ. » (EAP Q1 L970)
	Réfléchit à comment intégrer, réinvestir ses apprentissages	Réflexive	« Donc ça vient en fait au moment où ce que la problématique est soulagée, lorsque tu as cette formation-là, tu dis : « maintenant qu'est-ce que j'en fais? » » (EAP Q2 L24)
	Confronte ce qu'il apprend en formation avec ses conceptions personnelles	Réflexive	« C'est sûr qu'il y a toujours des conseillers pédagogiques qui offrent aussi des outils auxquels on peut se référer alors y reste que, ce sont des exemples, ce sont des pistes qu'on doit explorer, qu'on doit adapter et bizarrement, c'est une confrontation. » (EAP Q1 L74)
	Regarde les problématiques sous des angles nouveaux	Réflexive	« [...] c'est sûr que c'est une prise de conscience, mais surtout d'avoir un autre point de vue qui nous amène à nous questionner et à voir la problématique d'un nouvel angle. » (EAP Q2 L20)
3. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DES TECHNIQUES DE TRAVAIL ET DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE			
3.1 Acquisition de nouveaux outils,	Expérimente de nouvelles formules et stratégies pédagogiques	Didactique	« Alors évidemment, y'a toujours quelques petits trucs, quelques petits « cues » pour dire « ok on va prendre ça, on va faire des essais, on va mettre en application. » » (EAP Q1 L1454)

trucs, idées, pistes			« [...] des moyens qu'on nous offre et qui sont efficaces. » (EAP Q1 L1434) « [...] ce qui a changé suite à ces formations-là c'est que au lieu d'enseigner je dirais de façon académique, dans le sens où tu es le prof en avant, magistrale, ça c'était le modèle de ceux qui sont partis à la retraite là. C'est de changer la dynamique de ça. Donc travailler plus par projet. De changer la dynamique. De modifier la disposition de ta classe ». (EAP Q2 L306)
	A plus d'outils dans à son sac à dos	Didactique	« C'est des outils en fait qui nous sont offerts. Tu as le choix de les prendre ou pas, de les investir ou pas. » (EAP Q1 L1396) « Faut que tu sois structuré. Donc ton plan de cours, maintenant, je dis que c'est quelque chose qui comporte beaucoup plus d'informations qu'avant. Beaucoup plus détaillé. » (EAP Q1 L1589)
	A développé plus de structure	Organisationnelle	
	Plan de cours beaucoup plus complet, plus de détails, plus d'informations	Organisationnelle	
	Démystifie l'utilisation des plates-formes informatiques	Didactique	« Mais de quelle façon tu dois l'utiliser? Où est le besoin de l'étudiant là-dedans? Pourquoi utiliser ce genre de logiciel là? Pour moi le seul avantage qui peut y avoir, un avantage un peu plus intéressant, c'est toutes des leçons qui sont planifiées à la semaine et qui peuvent avantageusement être un aide-mémoire pour l'étudiant. » (EAP Q2 L676)
3.1. a) Bonification de l'évaluation des apprentissages	A compris l'importance de déterminer la pondération selon une logique évolutive	Organisationnelle	« [...] le pourcentage qui va être alloué au premier projet va être beaucoup plus bas pour arriver à la toute fin avec un projet final qui va être entre 30 et 40 %. Donc, si y'a 4 exercices, chaque exercice augmente en implication sommative, mais qui va aussi avec la compréhension des acquis. » (EAP Q2 L452)
	Met en pratique la rétroaction comme moyen de favoriser le réinvestissement des apprentissages	Psychopédagogique	« [...] la différence c'est que c'est beaucoup plus une préparation de cours, une réadaptation des cours, une attention continue de la façon que l'étudiant met en pratique les applications qui sont données. [...] Et faire une rétroaction, je te dirais que le côté rétroaction, c'est ça qui est le plus bénéfique. » (EAP Q1 L414)

4. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA CONNAISSANCE DES CLIENTÈLES ÉTUDIANTES

4.1 Meilleure compréhension des particularités de la nouvelle génération d'étudiants	S'est senti préparé à l'arrivée des nouvelles clientèles au collégial	Psychopédagogique	« [...] on s'est préparé à la venue de ces nouveaux étudiants là qui ont eu un apprentissage tout à fait particulier. » (EAP Q1 L228)
	Meilleure compréhension des caractéristiques de la clientèle : leurs attentes, façons d'être, éducation reçue, méthodes d'apprentissage, etc.	Psychopédagogique	
	A ajusté sa pédagogie en fonction des caractéristiques de la clientèle	Contextuelle	« Ça aussi ça a été assez intéressant de voir quel genre de personne ça pouvait être ces jeunes-là. Ça aussi ça l'a changé ma pédagogie. » (EAP Q1 L249)
	Cerne davantage ce qu'il peut faire pour l'étudiant	Psychopédagogique	« Donc ça permet de mieux comprendre l'étudiant, d'où ce qui vient. Chercher à mieux comprendre d'où ce que tu viens, qui tu es et qu'est-ce que je peux faire pour toi. » (EAP Q1 L1676)
4.1 a) Meilleure compréhension des particularités des clientèles avec troubles de l'apprentissage	Meilleure compréhension des difficultés d'apprentissage possible	Psychopédagogique	« Oui et y'a aussi des étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage. Ça aussi ont également des « cues » là-dessus. Des formations. » (EAP Q1 L980)
	Capable d'identifier les étudiants à problématique particulière et de les guider, de les référer vers les ressources appropriées	Psychopédagogique	« C'est sûr qu'on est pas nécessairement, on se défend d'être des spécialistes ça c'est clair. Mais d'être capable de les identifier et de les faire cheminer, de les conseiller, prendre rendez-vous avec eux autres pour aller voir un conseiller ou la psychologue du collège pour la faire évaluer, tout ça. » (EAP Q1 L989)
4.2 Bonification de la relation maître-élève	A pris conscience de son rôle d'accompagnateur envers l'étudiant	Réflexive Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Notre rôle comme enseignant c'est que t'en arrives à prendre conscience que c'est pas tout de donner un cours, c'est pas tout de donner une note, y'a toute aussi un ensemble où y doit y avoir un soutien de l'étudiant, de façon régulière, ponctuelle. Aller chercher l'étudiant, voir à sa réussite, voir à ce que son choix se confirme, voir à ce que tous ses problématiques, même s'ils peuvent être familiale et sociale, ça aussi on doit être au courant pour justement le faire cheminer. » (EAP Q2 L116)
	Croit accompagner de façon plus personnalisée l'étudiant	Psychopédagogique	

5. BÉNÉFICES SUR LE PLAN INTERPERSONNEL ET SOCIAL

Aucun élément significatif n'a été retenu pour cette catégorie.

6. BÉNÉFICES D'ORDRE PERSONNEL ET ÉMOTIF

Aucun élément significatif n'a été retenu pour cette catégorie.

7. BÉNÉFICES SUR LE PLAN ADMINISTRATIF

Aucun élément significatif n'a été retenu pour cette catégorie.

Tableau 8. Principaux bénéfices et changements identifiés par Yves

CATÉGORIE PRINCIPALE DE BÉNÉFICES			
Bénéfices spécifiques	Changements survenus dans la pratique des enseignants	Dimension du savoir enseigner	Extraits verbatim
1. BÉNÉFICES D'ORDRE PROFESSIONNEL			
1.1 Développement de sa vision de l'enseignement	A l'impression d'être un meilleur enseignant	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] tu suis des formations parce que tu as cette conscience d'essayer de t'améliorer, d'être un meilleur prof et de diversifier tes façons de faire. » (EFR Q2 L457)
	Connait davantage les bases de l'enseignement	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Oui ça m'a laissé quand même les bases un peu, ç'a semé des graines. Mais tout au long de mon parcours, je suis rendu à 2 ou 3 formations dont je me souviens, donc oui. » (EFR Q2 L65)
1.2 Avantage financier	Changement d'échelon salarial	Administrative (financière)	« Souvent c'est des cours crédités qui peuvent t'apporter on va dire certains avantages financiers. » (EFR Q2 L631)
1.3 Amélioration de la pratique globale	Bonifie la pratique globale de l'enseignant	Socioaffectif (savoir-être professionnel)	« Si on va chercher une formation en X, Y, Z, on apporte un petit quelque chose dans notre pédagogie, on apporte un petit quelque chose dans notre enseignement, c'est une plus value, on l'améliore.» (EFR Q1 L955)
1.3. a) Bonification du curriculum d'un enseignant au collégial	Démontre chez un enseignant un intérêt plus grand pour la profession	Socioaffectif (savoir-être professionnel)	« Mais au moins, tout ça ça montre qu'il y a un intérêt, qu'il y a une sensibilité pour ça. Parce que comme je te disais tantôt, moi je sens ça intrinsèque. » (EFR Q1 L853)
			« Donc de plus en plus, c'est un plus value à la candidature et quand je reçois, je sais pas moi, 80 C.V., quand on peut se permettre de choisir quelqu'un qui en partant a une formation, qui dit formation dit un intérêt aussi. » (EFR Q1 L850)
2. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA RÉFLEXIVITÉ			
2.1 Réflexion et prise de conscience accentuées et encouragées	D'avantage conscient de l'importance de varier sa pédagogie	Didactique Réflexif	« [...] si je résume l'amélioration ou le meilleur prof, il est plus conscient qu'il faut aller, qu'il faut varier les façons de présenter. Donc le visuel est important, le sonore, rendre ça dynamique, que les élèves soient plus impliqués. » (EFR Q2 L495)
	Prend maintenant le temps de réfléchir sur sa pratique	Réflexive	« Mais moi je vais chercher vraiment le côté où on se dit, on pèse sur pause sur notre vie qui coure tout le temps et les courses folles avec les tâches, les préparations et les corrections. [...] De dire « prenez un moment pour vous », c'est pour soi aussi. De dire, je m'arrête, je réfléchis à ma pratique, je vais chercher cet aspect-là comme formation. Je vais échanger aussi avec des collègues. Parce qu'on est pas tout seul dans une formation bien souvent. » (EFR Q2 L643, 648)
	Réfléchit aux moyens de diversifier son enseignement	Réflexive	« Fait que c'est vraiment de réfléchir à différents moyens et ça, ça veut dire, à différents moyens d'aller présenter un travail par exemple. D'avoir des appuis un peu plus visuels pour différencier un peu la façon d'aller les chercher. Donc, appuis visuels, appuis sonores. » (EFR Q2 L218)
	S'offre des moments privilégiés d'apprentissage	Réflexive	« [...] c'est un moment important de s'arrêter pour réfléchir à notre pratique. C'est un moment privilégié qu'on s'offre. Souvent on a des belles opportunités. Souvent c'est gratuit. » (EFR Q2 L628)
2.1 a) Anticipation sur les problématiques psychopédagogiques possibles favorisée	Anticipe les situations problématiques possibles	Réflexive	« C'est bien de s'arrêter un peu et de penser à comment le faire plutôt que de toujours être dans le comment je vais récupérer cette situation-là. De savoir comment je vais prendre les devants d'une situation qu'elle soit pédagogique ou autre là. » (EFR Q2 L643)
	Prend davantage les devants d'une situation problématique	Réflexive	
	Réfléchit avant l'application	Réflexive	« Concrètement dans la pratique, rapidement, c'est plus difficile, mais c'est en échangeant. En tout cas moi quand je sors d'une formation, souvent on en parle avec les collègues, on se fait une tête là-dessus. Là je suis beaucoup dans la réflexion avant l'application... » (EFR Q2 L334)
	Croit être mieux préparé, avoir de meilleure réaction, plus rapide face à une situation problématique inattendue	Organisationnelle Réflexive	« Parce que souvent c'est ça, on éteint les feux. On réagit. On parlait tantôt de vivre une situation, comment tu réagis? Oui avec ton bon jugement, mais des fois quand tu es préparé, quand tu es mieux préparé, tu réagis mieux. Tu t'attends à quelque chose. Tu es mieux préparé si tu y as pensé d'avance. C'est sûr que ta réaction est meilleure. » (EFR Q2 L663)
3. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DES TECHNIQUES DE TRAVAIL ET DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE			

3.1 Acquisition de nouveaux outils, façons de faire concrètes	Enseigne de façon moins magistrale	Didactique Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Je suis assez rébarbatif à tout ça parce que je suis assez conservateur dans ma façon d'enseigner. C'est-à-dire encore un peu magistral, encore un peu. Donc je suis pas encore tout à fait adapté au travail par projet ou à l'élève qui apprend par lui-même. Tranquillement. » (EFR Q1 L235) « [...] probablement beaucoup moins théorique et moins magistral. Y'est encore là un peu le dinosaure, encore un peu magistral, mais quand même beaucoup moins. Mais je pense que ça en prend quand même un peu de passation de savoir. » (EFR Q2 L488)
3.1. a) Amélioration de la prestation de cours et de la préparation de cours	Modification d'enseigner le contenu en classe	Didactique	« On va diversifier les façons de le présenter. J'ai des images qui rappellent les thèmes, donc j'essaie d'illustrer davantage ma théorie. Après ça, j'aborde ça différemment. Je donne moins de réponses toutes cuites. Je suis moins pressé. Avant, au début, on est pressé de donner les notions. Mais là, je laisse l'élève chercher. » (EFR Q2 L244)
	Suscite davantage l'intérêt des étudiants	Psychopédagogique	« Avec un peu plus d'images, un peu plus de sons. Un peu plus de stimuli pour susciter l'intérêt! On les a un peu. Ça fait que là on peut plonger un peu plus au cœur de la matière. » (EFR Q2 L261)
	Réfléchit en prenant en compte les différents types d'apprenant lorsqu'il prépare un cours	Réflexive Psychopédagogique Contextuelle	« En pratique des fois, c'est sûr c'est de penser, c'est de réfléchir à un atelier, à un exercice, et vraiment de réfléchir pour tout le monde. De dire « ok, je vais avoir cette personnalité-là dans ma classe. Faut qu'à soit capable aussi de me montrer ces compétences. » » (EFR Q2 L216)
3.1. b) Meilleure compréhension de l'utilisation des nouvelles technologies	Connait les possibilités et le fonctionnement des nouveaux outils technologiques d'enseignement	Didactique	« [...] j'en ai pas parlé, mais on a suivi quelques formations sur l'utilisation de la tablette. » (EFR Q2 L994)
	Utilise en classe les outils technologiques	Didactique	« [...] oui ça te montre les possibilités. Ça te montre comment ça fonctionne. Ça te montre comment tu peux l'utiliser et qu'est-ce que tu peux faire en classe côté pédagogique avec ces outils-là. Fait que oui souvent c'est les deux. » (EFR Q2 L105)
3.1 c) Bonification de l'évaluation des apprentissages	Meilleur compréhension des techniques d'évaluation des travaux d'équipe	Didactique	« [...] si je parle d'évaluation, évidemment, on a parlé de l'évaluation des travaux d'équipe. Évidemment d'intégrer toute l'autoévaluation, l'autogestion. Ça j'ai intégré ça à la suite d'une formation. Je trouvais ça intéressant. » (EFR Q2 L147)
	Application de solution trouvée pour l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs chez les étudiants	Didactique	« Est-ce qu'on laisse la responsabilité à l'équipe de s'autogérer ou on intervient? C'est tout ce questionnement-là que j'avais avant. C'est sûr on a toujours cette problématique-là dans les travaux d'équipe. Alors, j'ai retenu quelques solutions dans l'autoévaluation, dans l'évaluation par les pairs, j'avais pris des petites choses ici et là. J'avais trouvé ça intéressant et je le faisais déjà un peu. Moi je laisse beaucoup la responsabilité à l'équipe. » (EFR Q2 L21)
	A appris de nouvelles méthodes d'évaluation	Didactique	« Écoute, c'est sûr qu'on a eu un atelier sur les méthodes d'évaluation. Ça on en parle abondamment. » (EFR Q1 L283)
	Inclut l'autoévaluation dans ses pratiques évaluatives	Organisationnelle	« Donc, monter une évaluation, on avait parlé là-dedans d'autoévaluation. Ça j'avais trouvé ça intéressant. Évidemment les élèves qui jettent un regard sur leur apprentissage et même l'apprentissage des autres aussi parce qu'ils peuvent intervenir. Donc ça je trouvais ça vraiment intéressant. Ça je l'ai appliqué. » (EFR Q1 L295) « [...] mon exemple étant une façon de diversifier les éléments... Je te disais tantôt, j'ai changé un peu ma façon d'évaluer mes travaux d'équipe par exemple... » (EFR Q2 L382)
	A développé un souci pour la justesse des évaluations	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] toujours avoir la conscience de s'assurer de bien évaluer la chose qu'on a enseignée. C'est pas quelque chose de facile. Ça paraît facile de baser un test ou une évaluation, ça paraît facile, mais bien évaluer, c'est quelque chose qui est difficile. On fait un test, on est pas certains et on le modifie la fois d'après, on le retravaille. » (EFR Q2 L47)
	Ajuste, modifie et retravaille les évaluations au gré de ses apprentissages	Réflexive	
3.2 Amélioration des formules pédagogiques et stratégies d'enseignement utilisées	S'inspire de nouvelles formules et stratégies pédagogiques vu en formation pour les mettre en application	Didactique	« Je te dirais, une façon de présenter un texte, une façon de travailler avec les élèves. Donc souvent les profs qui reviennent de l'AQPC ou d'un autre colloque où l'enseignant est venu faire une présentation de sa façon de faire, ah là tu dis « ah oui ok, ça, je vais appliquer ça dans ma classe ». » (EFR Q1 L1567)
			« Mise en action un peu plus des élèves, certains qui ont besoin de bouger, certains qui ont besoin d'être plus impliqué dans leur apprentissage. Même à la limite physiquement dans leur apprentissage. Donc, je dis pas qu'on bricole, mais des fois on bouge un peu plus. » (EFR Q2 L220)
	Diversifie les formules pédagogiques utilisées ce qui stimule les intérêts des étudiants et permet plus d'interaction avec eux	Psychopédagogique Socioaffective (relationnelle)	« De présenter les notions, la matière de façon différente, plus variée. Donc, si je veux le rattacher à certaine formation, à certaine présentation que l'on a eu, c'est vraiment un point majeur de vraiment comprendre les élèves qui sont devant nous. Mieux les connaître, mieux comprendre leurs problèmes, évidemment, c'est souvent ça. Puis, on s'adapte, on dit « finalement, faut que je sois un petit peu plus visuel. Faut que je sois un petit peu plus proactif, laisser l'élève acquérir lui-même, construire lui-même son schéma de savoir. » » (EFR Q2 L273) « [...] je suis un prof qui je stimule plus l'intérêt des élèves avec des façons variées de présenter les choses. » (EFR Q2 L488)
4. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA CONNAISSANCE DES CLIENTÈLES ÉTUDIANTES			

4.1 Compréhension accrue des particularités de la nouvelle génération	S'adapte à l'utilisation de la technologie	Psychopédagogique	« On s'en sert aussi. Parce qu'on a eu un programme chez nous d'acquisition de tablettes pour les enseignants puis, j'y ai participé et j'ai ma tablette. [...] Il faut s'adapter à la nouvelle réalité, les jeunes sont là-dessus. Il faut aller les chercher là-dessus. » (EFR Q1 L995)
	Insère dans sa matière davantage de référents aux intérêts des étudiants	Psychopédagogique	« [...] avant j'aurais dit : « je vais photocopier le texte, on va le lire ensemble et après ça je vais leur poser des questions. » Là maintenant, je vais chercher un chanteur, un artiste qui l'a mis en musique. Je vais le faire écouter. » (EFR Q2 L241)
	Meilleure compréhension de l'évolution de la clientèle	Psychopédagogique	« Moi ce que je vois beaucoup c'est que ça évolue beaucoup. C'est ce que je trouve. Les effectifs sont différents. Les classes qui sont devant nous sont différentes. Les jeunes évoluent, la société évolue. On apprend plus de la même façon. Y faut vraiment s'adapter à ça. Moi je pense que c'est une idée d'adaptation à la réalité d'aujourd'hui. Je pense que c'est ça qui m'a poussé, je suis toujours intéressé à ça quand même. Je te dirais que la motivation première c'est de dire : oui faut s'adapter, mais faut améliorer ça aussi. » (EFR Q1 L945)
	Comprend la nécessité de s'adapter à la génération actuelle	Psychopédagogique	« [...] la formation c'est de comprendre, par exemple les services adaptés qui nous ont offert des formations une ou deux pour nous dire quelle est la clientèle qui est là. Qu'est-ce qui font les services adaptés? Quels sont les troubles qui apparaissent chez les élèves? Comment y réagissent à une présentation théorique ces élèves-là? Les troubles d'Asperger, les troubles d'apprentissage ». (EFR Q2 L267)
4.1 a) Développement des connaissances sur le plan des particularités des clientèles adaptées et émergentes	Meilleure compréhension des troubles de l'apprentissage et des élèves atteints	Psychopédagogique	« Alors ça on a eu quand même un peu de formation sur la clientèle émergente qu'il appelle. Ça nous fait comprendre leur réalité et ça nous fait comprendre qu'il faut peut-être s'adapter un peu. » (EFR Q2 L271)
	Adapte sa pédagogie en fonction des clientèles adaptées	Psychopédagogique	« [...] j'ai parlé aussi de la diversité de nos groupes. On comprend mieux aussi ceux qui sont devant nous. Quand on les connaît mieux, je parle des troubles et des problèmes qu'ils rencontrent, alors on comprend mieux les réactions qu'ils ont en classe, les façons d'apprendre [...]. On a moins de jugement de valeur quand on les connaît mieux. » (EFR Q2 L431)
	A moins de jugement de valeur et est plus empathique envers les étudiants différents et leurs problèmes	Éthique Contextuelle	« Un petit peu plus d'empathie souvent, mais on comprend aussi qui en a qui joue avec ça. Faut pas être dupe de tout ça. Mais en même temps, mieux les connaître c'est mieux les comprendre et mieux comprendre leur réalité. » (ETR Q2 L439)
			« C'est sûr que la relation est juste meilleure. Ça évidemment, ces formations-là ont servi à ça, à dire « Ok. C'est des humains aussi qui rencontrent des problèmes. » ». (EFR Q2 L441)
4.2 Bonification de la relation maître-élève	Amélioration globale de la relation maître-élève	Socioaffective (relationnelle)	« Ça peut créer une relation qui est plus agréable pour tout le monde. Fait que mieux les connaître c'est sûr que ces formations-là ça aide à établir une meilleure relation avec l'élève. » (EFR Q2 L445)
4.3 Responsabilisation plus grande de l'étudiant	Responsabilise davantage les étudiants en les impliquant plus dans leurs apprentissages et leurs évaluations	Psychopédagogique	« Avant ça aussi j'étais très pressé, très présent dans l'évaluation et là tranquillement, ces formations-là m'ont permis de dire finalement faut laisser un peu libre cours à l'élève. Donc on l'implique un peu plus dans l'apprentissage, mais dans l'évaluation aussi. Dans le fond, par exemple, pour un travail entre autres j'ai prévu de l'autoévaluation, de l'évaluation entre les pairs. Donc chacun avait le journal de bord, je leur faisais un peu plus confiance. Donc y devaient s'autogérer un peu plus. Donc ça, ça a changé, par exemple. » (EFR Q2 L384)
	Fait plus confiance aux étudiants	Socioaffective (relationnelle)	« Donc un élève qui fait une recherche, un élève qui fait une présentation sur un bout de matière. Donc j'implique davantage le groupe, les élèves dans leurs apprentissages. Ça c'est gagnant parce que quand tu fais une recherche, quand tu te creuses les méninges un peu, ça risque de plus de s'ancrer dans ta mémoire. C'est ça le but aussi là. » (EFR Q2 497)
	Implique plus le groupe dans l'acquisition de nouvelles notions disciplinaires	Didactique	
	Meilleure rétention de l'information chez l'étudiant	-	
5. BÉNÉFICES SUR LE PLAN INTERPERSONNEL ET SOCIAL			
5.1 Création d'un cadre d'échange entre collègues	A créé des liens avec ses collègues	Socioaffective (relationnelle)	
	Apprend plus rapidement et enrichit sa pratique par la richesse des échanges	Socioaffective (savoir-être professionnel) Réflexive	« Mais aussi lors de ces formations-là ce que j'apprécie c'est l'échange. On fait ça souvent en groupe, c'est pas de la formation individuelle. Fait que ça c'est très riche pour moi. » (EFR Q1L1355)
	L'échange lui permet d'être stimulé au niveau de la réflexion sur sa pratique pédagogique	Réflexive	« Souvent on a pas le temps au quotidien d'échanger, de discuter de certaines choses. Alors oui c'est vraiment ce que tu peux apporter à l'autre, ce que l'autre t'apporte. Pas juste le formateur, mais les participants à la formation. Il y a des échanges qui sont très riches et très très intéressants aussi. Des fois plus que ce que la formation peut t'apporter. » (EFR Q2 L617)
5.1. a) Entraide entre enseignants accrue	Plus grandes richesses dans la recherche de solution	Réflexive	« Souvent c'est à travers les échanges que tu dis « ok ça ça me fait penser à telle chose. Regarde-moi j'ai tel truc qui respecte un peu cette pensée-là. » Dans le fond on va, on retourne, ça nous allume. Une formation comme ça fait juste nous ouvrir les yeux sur un élément et on l'échange avec les collègues. On voit que finalement, certain l'appliquait déjà, d'autres non. Alors souvent, à la suite d'une formation, c'est les échanges avec les collègues qui sont riches ». (EFR Q2 L346)

5.1. b) Collaboration encouragée entre collègues et départements	Collabore maintenant avec des enseignants de divers départements Émergence de projet interdépartemental	Socioaffective (relationnelle) Socioaffective (relationnelle)	« Y'a un projet qui va se mettre en branle 2014-2015, pour bâtir des outils, pour travailler, vraiment monter un cours, on va dire, travailler avec cette pédagogie-là, cette psychologie-là, cette façon de voir l'enseignement. [...] Alors ça ça va avoir des retombés ». (EFR Q1 L1452)
5.1 c) Validation et réconfort favorisés	Sent qu'il n'est plus seul dans sa pratique, se sent rassuré	Socioaffective	« En partant, tu te rends compte que tu es pas le seul à vivre certaines situations de frustration en classe et ça c'est quelque chose quand même quelque chose d'important. Fait que ça ça te réconforte un peu. C'est du réconfort de dire « ouais, on vit tous un peu les mêmes problématiques, on rencontre les mêmes problématiques. Je suis pas tout seul dans mon monde. » (EFR Q1 L1371) « [...] des fois on se dit « c'est parce qu'ils aiment pas le français. C'est parce que je suis pas bon. C'est parce que je présente pas ça de la bonne façon. » Alors on se dit finalement, même des enseignants dans la formation spécifique dans le programme, c'est l'élève qui choisit un programme. Il choisit « Technique d'éducation à l'enfance », c'est ça qui veut faire dans la vie, c'est ça qui l'intéresse. On se rend compte que même dans ses cours de technique en éducation à l'enfance, il manque de motivation, il fait pas ses travaux. [...] Fait que là on se dit « Ah ok finalement, c'est pas à cause de la littérature ». Souvent on se pose ces questions-là. » (EFR Q1 L1399)
6. BÉNÉFICES D'ORDRE PERSONNEL ET ÉMOTIF			
6.1 Amélioration de soi	Croit être une meilleure personne	Socioaffective (savoir-être personnel)	« Toutes ces formations-là ont fait de nous des meilleures personnes ». (EFR Q2 L673)
7. BÉNÉFICES SUR LE PLAN ADMINISTRATIF			
7.1 Supervision et accompagnement pédagogique des collègues facilités	Comprend mieux la réalité en classe de ses collègues (RCD) Favorise la recherche de solution avec les enseignants, en tant que RCD Est en mesure de mieux accompagner les autres enseignants (RCD)	Socioaffective (relationnelle) Réflexive Socioaffective (relationnelle)	« C'est pour mieux comprendre mes collègues aussi parce que là je suis de moins en moins en classe. Mieux comprendre mes collègues, c'était ça l'intérêt. C'est de dire : « qu'est-ce qui se passe dans nos classes? » Parce que j'entends beaucoup des commentaires, on discute, on échange et c'est de comprendre, c'est de trouver aussi des solutions pour améliorer la situation. C'était ça mon intérêt. » (EFR Q1 L1101) « Fait que c'est pour ça que les formations des dernières années c'est plus côté gestion, plus près des tâches que j'occupe dans les dernières années. » (EFR Q2 L110)
7.1.a) Amélioration des aptitudes pour le leadership et la motivation d'équipe	Sait davantage comment motivé une équipe (département, étudiants, etc.) A développé une nouvelle façon de présenter un projet Comprend l'importance de la masse critique et n'attend plus le consensus pour mettre en branle un projet	Socioaffective (communicationnelle) Socioaffective (savoir-être professionnel) (communicationnelle) Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Mobilisation d'une équipe ça j'ai suivi une formation là-dessus et toute suite j'ai appliqué une des règles, une des façons qui m'avaient été enseignées. » (EFR Q2 L157) « Fait que cette formation-là m'a fait comprendre, plutôt que d'essayer d'aller chercher tout le monde, tout le temps et bien aller chercher la masse critique; aller chercher la majorité; travailler avec ceux qui veulent embarquer avec toi et finalement, de fils en aiguilles, les autres vont dire « c'est pas si fou que ça! » Fait que ça a été une façon de voir qui m'a vraiment aidé pour amener les projets ». (EFR Q2 L173) « La production finale regroupée en est un exemple. Avant les formations, j'aurais cherché à faire consensus et finalement le projet n'aurait jamais eu lieu. Maintenant, j'ai décidé d'aller de l'avant même si y'avait 4 personnes qui s'objectaient à la chose. J'ai dit « y vont se rallier éventuellement ». C'est ce que j'ai compris dans cette formation-là et c'est exactement ce qui s'est passé. Tout le monde s'est rallié finalement. [...] Ça grossit tranquillement. Donc, j'arrête de chercher le consensus à tout prix. C'est ma façon de gérer qui est différente. » (EFR Q2 L534, 544)

Tableau 9. Principaux bénéfices et changements identifiés par Pierre

CATÉGORIE PRINCIPALE DE BÉNÉFICES			
Bénéfices spécifiques	Changements survenus dans la pratique	Dimension du savoir enseigner	Extraits verbatim
1. BÉNÉFICES D'ORDRE PROFESSIONNEL			
1.1 Amélioration de ses compétences enseignantes	A l'impression d'être un meilleur enseignant Croit avoir amélioré ses compétences professionnelles de façon générale	Socioaffective (savoir-être professionnel) Socioaffective (savoir-être professionnel)	« C : Tu considères que tu es un meilleur enseignant? EGM : Oui, beaucoup meilleur qu'au début. Y'a encore beaucoup de travail à faire parce qu'on arrête jamais. » (EGM Q2 L483) « Moi j'ai aimé ma formation, elle m'a grandement aidé à développer mes compétences de professeur. Sur toutes les volets parce que j'avais zéro avant. » (EGM Q2 L951)

	Amélioration de sa rapidité d'exécution des tâches relatives à l'enseignement	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Je vois mon cheminement, ce que je faisais au début et ce que je suis capable de faire aujourd'hui. Ce que j'arrivais avant en 2 ou 3 jours, là je suis capable de le faire en 1 heure et demie. Je suis capable de le faire en 1 heure et demie, deux heures, comme préparation. Plus structurée, je sais où je vais, je connais mes affaires. » (EGM Q2 L436)
	Meilleure gestion de temps	Organisationnelle	
	Croit être plus structuré	Organisationnelle	
1.1. b) Intérêts professionnels nouveaux	Amélioration de son intérêt pour l'aide des étudiants en difficulté	Socioaffective (savoir-être prof. et perso.)	« Oui c'est un dommage collatéral. J'ai amélioré mon goût pour l'enseignement. Mais là j'ai amélioré mon goût pour aider ceux qui sont dans la classe pour qui je passe mieux. [...] Et ça a développé mon goût pour le suivi des étudiants en difficulté. » (EGM Q1 L1478-1498)
	Vise davantage la réussite de tous les élèves, même ceux en difficultés	Contextuelle Éthique	
1.1. c) Amélioration de ses compétences linguistiques	Comprend la bonne méthode pour faciliter l'écriture du français	Socioaffective (communicationnelle)	« Oui oui parce que j'ai pris des cours complémentaires qui étaient pas obligatoires. Je les ai pris en français. [...] C'est un choix personnel que j'ai fait. Pour moi aussi je trouvais ça important. En plus ça m'a fait comprendre la nouvelle méthode du français que j'ai pas appris comme ça dans le passé. Mes enfants ont appris comme ça alors ça m'a permis d'aider mes enfants. » (EGM Q1 L1270)
	Fait moins de fautes à l'écrit	Socioaffective (communicationnelle)	
	Lui a permis d'aider ses enfants	Socioaffective (relationnelle)	
	A davantage de crédibilité auprès des étudiants	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« C'est beaucoup moins crédible quelqu'un qui fait des fautes au tableau, qui passe son temps à en faire. Une coquille temps en temps ça arrive. Mais quand en 2 lignes tu as dix fautes, non. » (EGM Q1 L1291)
1.2 Appréciation accrue de sa pratique enseignante	Apprécie encore plus sa profession et a encore plus d'intérêt pour l'enseignement	Socioaffective	« Ça m'a amené à aimer encore plus mon métier, premières choses. » (EGM Q1 L1376) « Je suis pas Einstein, quand même en bout de ligne là! J'aurais pas pu trouver les outils qui m'auraient aidé à faire toute ce que je fais présentement et à aimer ce que je fais présentement. » (EGM Q2 L463) « Regarde, quand j'ai suivi mon bac en enseignement, en même temps qu'enseigner, j'ai amélioré mon goût à l'enseignement. J'ai amélioré mon goût pour l'enseignement. » (EGM Q1 L1473)
	Plus grande facilité à effectuer ses tâches professionnelles	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] parce qu'avec les cours que j'ai appris, ça m'a donné une facilité de travailler qui fait que j'aime de plus en plus ce que je fais. » (EGM Q2L471-479)
	A davantage de plaisir à enseigner	Socioaffective	
1.3 Développement d'une identité professionnelle	Se voit dorénavant comme un enseignant, non plus comme un technicien	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Parce que moi je me voyais plus comme un technicien que comme un enseignant là. Prendre la chemise d'un enseignant c'a été dur. C'a pris 8-9 ans avoir une identité pour dire que je suis « professeur ». Je disais que j'étais technicien en Génie mécanique, mais j'enseignais au cégep. » (EGM Q1 L599)
	Élaboration de sa propre pratique pédagogique	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] en allant chercher la formation ça m'a aidé à toute structurer ça [les tâches d'un enseignant] pour en venir à me former une pratique pédagogique à moi. [...] La pratique pédagogique c'est tout ce qu'on retrouve en enseignement tandis que la pratique enseignante c'est ce que l'enseignant est à l'aise avec. Ça veut dire que les cours que j'ai pris, ma formation m'a aidé à me construire cette identité propre à moi. » (EGM Q2 L266)
	Par l'amélioration de ses compétences linguistiques, se sent maintenant totalement un enseignant	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Je ne me sentais pas totalement un professeur tant que je n'avais pas appris mon français comme il faut. Pour moi ça faisait partie d'un essentiel l'enseignement. Même si j'étais en mécanique, je me suis fait un point d'honneur de mieux apprendre mon français. » (EGM Q1 L1330)
2. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA RÉFLEXIVITÉ			
2.1 Réflexion et prise de conscience accentuées	Réfléchit davantage à ce qu'il fait avec les étudiants, de quelle façon il peut les faire évoluer	Réflexive Psychopédagogique	« Le formateur m'amène à plus réfléchir sur ce que je vais faire avec les étudiants. Ce que je vais faire pour les faire avancer convenablement et les aider en même temps. Parce que a pas juste le volet de les faire avancer. Parce que des fois, il faut que tu les aides d'une autre manière, du point de vue psychologique des fois. » (EGM Q2 L491)
	Évolution de sa conscience pour donner le maximum aux étudiants	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Ma conscience a évolué pour donner tous les outils à mes étudiants. Au début j'avais pas ça. Ça c'a été grâce à plusieurs cours. Oui. » (EGM Q2 L454)
	S'est ouvert les yeux sur l'importance de s'investir personnellement et professionnellement dans sa pratique	Socioaffective (savoir-être personnel et professionnel)	« Faut s'investir dans un cours pour arriver à le donner convenablement, à avoir tout ce qui faut dedans. Faut s'investir. Ça la formation m'a ouvert les yeux là-dessus. » (EGM Q2 L730)
	Porte un regard plus critique sur la pratique de ses pairs	Réflexive	« Là depuis que je suis formé, je trouve que ces pratiques-là clochent. Quand j'ai suivi le cours des autres profs pour faire comme eux autres, quand j'ai commencé, je laissais la place aux étudiants en avant, j'allais m'asseoir en arrière. Puis, je me suis aperçu après la deuxième année que j'ai eu une formation qui en parlait, que « C'est vrai que ça cloche! » Oui, oui y'a des pratiques que je fais carrément pu. » (EGM Q2 L122)
	Porte un regard plus critique sur ses propres pratiques	Réflexive	
3. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DES TECHNIQUES DE TRAVAIL ET DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE			

3.1 Acquisition de nouveaux outils, de façons de faire concrètes	Permis de constituer une valise d'outils à utiliser avec les étudiants	Didactique	
3.1 a) Développement des formules pédagogiques et des stratégies d'enseignement	Amélioration de sa pratique pédagogique en générale	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Déjà passer [la matière] pour les étudiants, d'être capable de leur montrer convenablement, parce qu'il y a des enseignants qui ont pas de méthodes pédagogiques. Ils font des démonstrations sur l'ordi, ça finit là. Développer, améliorer, étendre leurs horizons pour trouver des manières plus attrayantes de montrer aux étudiants ce qu'ils ont à apprendre. » (EGM Q2 L900)
	Développement et utilisation des formules pédagogiques et méthodes diverses apprises en formation, lorsqu'elles lui conviennent	Didactique Organisationnelle Psychopédagogique	« [...] à l'université, on a eu un cours sur les méthodes d'enseignement, différentes méthodes. Puis dans ce cours-là, il nous a été montré 20 méthodes différentes. [...] 20 formules pédagogiques différentes. » (EGM Q2 L156) « quand je jugeais que c'était pas à mon goût, que j'étais pas à l'aise avec, je les mettais de côté. J'en ai utilisé dans le livre, je dois en avoir utilisé 14 ou 15. Là, j'en ai 5 que j'utilise régulièrement. » (EGM Q2 L200) « Moi j'essaie toute. Quelqu'un me dit de quoi « essaie ça ». Si j'ai de la documentation pour m'aider un peu avoir ça, je l'essaie, et si ça fait mon affaire je le mets en pratique. Quand je l'aime pas je tasse de côté. » (EGM Q2 L206) « Fait que j'ai pas développé des techniques, mais j'ai pris des nouvelles manières de faire que j'ai essayées. Il y en a que j'ai mises de côté. Il y en a d'autres que j'ai gardées. Je trouve que ça améliore mon travail quand je les prends. J'ai faite un choix. » (EGM Q2 L283)
	Croit que ses méthodes d'enseignement sont meilleures ce qui se manifeste dans les questions moins fréquentes et l'amélioration des résultats académiques des étudiants	Didactique Psychopédagogique (réussite de l'étudiant)	« Quand je donne des travaux aux étudiants, j'ai beaucoup moins de questions qu'avant, après que j'aie donné la théorie ou lorsqu'ils sont en travaux, lorsqu'ils font leur chose. Donc pour moi le contenu est mieux compris. Aussi, sur les résultats académiques, ça paraît. [...] Oui ça paraît parce que quand s'est compris la première fois, s'ils le font 2, 3, 4 fois, c'est toujours de mieux en mieux. » (EGM Q2 L222) « [...] au début j'avais des échecs beaucoup plus dans mes groupes que là. D'habitude j'avais 3 ou 4 échecs dans un groupe de 30. Là quand j'en ai un, c'est plus des abandons qui me font des échecs dans mes groupes. [...] Y'en a qui réussiront jamais, c'est sûr. Parce que quand même le côté d'apprentissage, leur degré d'apprentissage qui y arrivent pas à assimiler ce qu'on leur donne, c'est trop pour eux autres. Mais pour la plupart, si mon enseignement est bon, je m'en aperçois dans les examens et dans les travaux pratiques que ça a été compris. » (EGM Q2 L250)
	Changement du modèle d'enseignement de référence	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] quand j'ai commencé tout ce que je connaissais comme stratégies d'enseignement c'était le magistral. L'enseignement magistral. C'était carrément l'ancienne méthode magistrale. Moi je connaissais seulement ça » (EGM Q1 L150)
	Les nouvelles méthodes apprises facilitent la transmission aux différents types d'apprenant	Psychopédagogique	« C'est beaucoup plus facile parce que là maintenant j'ai des méthodes. Quand quelqu'un me pose une question et que je sais que lui il apprend pas de la même manière que l'autre, je suis capable de lui présenter d'une autre manière. C'est plus facile. » (EGM Q1 L1380)
	A modifié sa pratique pédagogique suite à la prise de conscience que l'étudiant apprend davantage lorsqu'il expérimente lui-même les techniques apprises	Didactique Psychopédagogique Réflexive	« [...] peut-être les façons de faire avant que j'ai proscrit c'est que j'arrivais sur l'étudiant, je faisais une partie de sa pièce pour lui montrer et je le laissais terminer. Maintenant je ne le fais plus ça parce que je me suis rendu compte que le bout que je fais à sa place, il n'apprend pas. Donc ce que j'ai fait c'est que la plupart du temps, j'ai une autre machine à côté qui est prête, que moi je prends. Je lui montre la partie qu'il ne comprend pas et après, il repart, il va sur sa machine et il le fait sur sa machine. » (EGM Q2 L599)
3.1 b) Amélioration sur le plan des tâches relatives à la préparation de cours	A moins de difficultés à préparer de cours	Organisationnelle	« J'ai pas de problèmes avec ça, ça m'a aidé. Je te dirais que ça l'a réglé 75% de mes problèmes de préparation. » (EGM Q1 L1189) « Ouais ça l'a comblé ce besoin-là pour moi. [...] Oui, beaucoup. » (EGM Q1 L1216)
	Arrive plus tôt en classe pour s'assurer d'être prêt (ex : vérifie son matériel)	Organisationnelle	« Au début j'arrivais dans la classe à l'heure des cours, à l'heure des étudiants. Maintenant, quand je peux, j'arrive dans la classe 20 minutes, une demi-heure avant les étudiants. Je prépare mon local, je vérifie si toute est là, je vérifie si je manque de rien. Si y'a des ordinateurs qui sont à ma disponibilité, s'ils fonctionnent. » (EGM Q2 L447)
	Revoit et actualise ses cours à la fin de l'année	Réflexive Organisationnelle	« Comme là on va finir les cours vers le 20 mai et aller jusqu'au 15 de juin, y va me rester ça à faire. Voir mes cours si tout est correct par rapport au plan-cadre, voir si y'a pas quelque chose de nouveau que je pourrais pas intégrer qui serait plus facile à faire comprendre aux étudiants. Ça fait partie de l'investissement du professeur. C'est pas juste avoir un cours « il est monté ça fait 2 ans, 3 ans que je le donne, il est à point et je le donne tout le temps de même. » Y'a tout le temps de quoi de nouveau en usinage : des nouveaux outils, des nouvelles méthodes, des nouvelles applications. » (EGM Q2 L743)
	A appris ce qui avait de nouveau dans le domaine	Disciplinaire	
	Plus de facilité à structurer ses cours selon ce qui est à voir dans le cours	Curriculaire	« L'apprentissage que j'ai fait là-dedans au niveau de mes préparations de cours ça a été bénéfique beaucoup parce que vu que j'avais absolument rien quand j'ai commencé à enseigner, ça m'a aidé à structurer mes cours, ça m'a aidé à faire les

			choix dans les théories de ce que je dois avoir à monter. (EGM Q2 L20)
3.1 c) Plus grande facilité dans la recherche et la sélection du contenu disciplinaire	Plus efficace et structuré dans ses recherches	Organisationnelle	« Moi je pense, première des choses essentielles pour la préparation du professeur, pour être capable de donner une bonne matière à donner. » (EGM Q2 L810)
	Comprend comment choisir la matière à travers la documentation et en sortir l'essentiel	Organisationnelle Réflexive	« [...] l'appuyer c'est prendre 3 et 4 livres. Comme on fait en maîtrise pour appuyer, faut choisir. T'en as un ici qui contredit l'autre, pourquoi y contredit l'autre? Faut que tu le détermine avant de le mettre dans ton cours. C'est quel qui est bon? Lui ou l'autre? Ça [la formation], ça m'a aidé beaucoup à faire ça, la préparation à notes de cours. Quand je dis notes de cours, c'est faire un petit cahier de notes de cours que j'ai besoin pour mon cours que je vends aux étudiants, que le cégep vend aux étudiants. [...] Les notes d'accompagnement au cours, les cahiers de laboratoire. Ça j'ai eu des cours là-dessus qui m'ont grandement aidé. Fait que ça a été une grosse partie. » (EGM Q1 L1106)
	Meilleure préparation des notes d'accompagnement et notes de laboratoire	Organisationnelle	
3.1 d) Amélioration sue le plan de la prestation de cours	Comprend comment la matière doit être enseignée pour favoriser la rétention chez l'étudiant	Didactique Psychopédagogique	« Deuxième des choses, la présentation du professeur, pour être capable de savoir comment donner cette matière-là. [...] Comment la donner, comment la passer, comment la faire comprendre pour que ça soit constructif pour l'étudiant. » (EGM Q2 L811)
	Comprend l'importance d'être dynamique en classe	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Ça me prenait beaucoup plus de temps à réussir à faire comprendre au monde que quand j'ai réussi à suivre ma formation et je l'ai compris la façon de le passer. Là, ça a été beaucoup plus facile. » (EGM Q1 L1148)
	Amélioration globale de sa prestation de cours	Didactique	« La prestation en avant. Un professeur qui est en avant et qui a tout le temps le même ton de voix et qui parle. Il n'a pas d'entrain dans son cours. Les étudiants dorment quand ils rentrent et quand ils sortent, il est obligé de leur cogner sur la tête presque pour les réveiller. » (EGM Q2 L820)
	Enrichit à mesure les séances de cours	Didactique	« [...] ma façon de faire, ma présentation en avant n'est plus pareille. Ça s'en est une qui a changé. » (EGM Q2 L661) « quand j'ai commencé à suivre des cours en plus ça a commencé à m'aider dans mes cours. » (EGM Q1 L1062)
	Est maintenant en mesure de passer avec succès la matière	Didactique	« Aujourd'hui j'ai une bonne gestion. Je l'ai amélioré avec tout ce que j'ai suivi comme cours. On voit beaucoup plus de choses. On voit pas seulement ce qui est <i>strict</i> dans le cours, je suis capable de déborder un peu pour enrichir. » (EGM Q1 L980)
3.2 Utilisation accrue des références théoriques	Conserve et consulte la documentation reçue pendant ses formations au besoin	Réflexive Pédagogique	« Les attentes que j'avais c'est de devenir quelqu'un qui était capable de passer son message. Ça ça a été ma plus grosse attente. » (EGM Q1 L1142)
4. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA CONNAISSANCE DES CLIENTÈLES ÉTUDIANTES			
4.1 Meilleure compréhension des particularités de la clientèle étudiante	Cerne plus facilement les différents types d'apprenant	Psychopédagogique	« Ça m'a donné des bases d'être capable d'identifier les étudiants à problème, mais pas nécessairement des trucs pour les aider encore à apprendre. » (EGM Q1 L1235) [il nuance : seulement 5 % des besoins ont été comblés à ce sujet]
	Diversifie ses approches pédagogiques selon le type d'étudiant	Psychopédagogique	« au niveau de ma pratique, j'ai observé des changements. Je suis plus à l'écoute. J'essaie plusieurs manières pédagogiques pour faire comprendre à un étudiant. » (EGM Q2 L333)
	Arrive à faire comprendre les théories aux étudiants selon leur façon d'apprendre	Psychopédagogique	« La formation m'a fait comprendre qui étaient les étudiants que j'avais en avant de moi. J'étais plus à même d'adapter mes choses pour faire comprendre aux autres comment ça doit marcher dans ma classe. Veut veut pas, dans une classe, tu as 30 apprenants différents. Ils n'apprennent pas tous de la même manière. Tu peux en avoir 4-5 de la même manière, tu peux en avoir 15 qui vont apprendre de différentes manières. [La formation] m'a aidé à cerner ça. » (EGM Q1 L1072)
	Est en mesure de s'adapter à chaque étudiant, de faire des liens avec leurs intérêts	Psychopédagogique	« Fait que ça moi cette variation-là entre les différents domaines des étudiants que j'ai développés, parce que c'était une chose qui nous ont montré ici, au bac, que j'ai développé pour moi. Ça m'a aidé grandement à trouver des moyens de compréhensions pour les étudiants. » (EGM Q2 L342)
	Appréhende les problématiques possibles amenées par la diversité de la clientèle	Réflexive Contextuelle	« c'est dans un cours, on a parlé de ça. Trouver des méthodes, travailler sur les champs d'intérêt des personnes quand les étudiants ne comprenaient pas. Alors j'ai essayé ça et ça a marché à quelques reprises et j'ai continué de l'appliquer. Je vais chercher beaucoup d'étudiants des fois qui ont une difficulté avec cette méthode-là. Fait que ça c'est quelque chose que j'ai développé, qui m'a aidé, qui m'a fait avancer. » (EGM Q2 L371)
4.1 a) Meilleure compréhension des étudiants aux besoins	Allègement de la paperasse nécessaire en accordant directement à l'étudiant les ajustements auxquels il a droit (en classe,	Organisationnelle	« Faut avoir les nerfs solides. Faut avoir les nerfs solides parce que des fois ça roule plus vite, parce que tu as du monde différent en avant de toi qui des fois t'apporte un lot de problèmes dont tu ne t'attends pas. » (EGM Q1 L639) « Avant, ça ce que les étudiants devaient faire, c'est de me faire une demande écrite, avec la formule officielle du cégep. S'était assez compliqué. Maintenant ce que je fais, aussitôt que je reçois l'avis que cet étudiant-là a droit de se prévaloir de ces privilèges-là, je lui en parle. Il n'a pas besoin de m'amener une formule vu que j'ai déjà eu un avis de la direction. »

spéciaux	évaluation, etc.)		(EGM Q2 L644)
4.2 Amélioration de l'accompagnement offert aux étudiants	Accompagne les étudiants dans leur cheminement académique et personnel	Psychopédagogique	« Ça on apprend ça ici qu'on doit suivre les étudiants dans leur cheminement. Cheminement académique. Faut que tu les suives. » (EGM Q2 L839) « Tu viens en classe après avoir commencé à entendre ces choses-là [les notions vues dans les formations], à avoir comme une déformation professionnelle, dans le bon sens. Tu viens que tu entends tout. Tu écris au tableau, tu entends de quoi sur l'ordi que les étudiants écoutent, mais t'entends aussi ailleurs ce qui se passe. Même que parfois, tu es capable d'identifier des problèmes à cause de ça. D'être plus alerte, à l'écoute des étudiants. » (EGM Q2 63-76)
	Plus attentif et à l'écoute aux problèmes des étudiants	Psychopédagogique	
	Identifie plus rapidement les besoins des étudiants	Psychopédagogique	
	Davantage attentif aux bruits ambiants en classe et en laboratoire	Organisationnelle	
5. BÉNÉFICES SUR LE PLAN INTERPERSONNEL ET SOCIAL			
5.1 Validation et réconfort favorisés	S'est senti encadré par les conseils d'un formateur	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Fait que là y'était capable de me donner des conseils, donc [le formateur] y m'a grandement aidé. » (EGM Q1 L1130)
6. BÉNÉFICES D'ORDRE PERSONNEL ET ÉMOTIF			
6.1 Amélioration de soi	A développé son sens de l'ouverture	Socioaffective (savoir-être personnel)	« Oui c'est ça qui m'a donné ce sens d'ouverture là, à cerner une manière pour faire comprendre à l'étudiant. » (EGM Q2 L362) « La seule chose qui m'a faite changer là-dedans c'est mon degré d'impatience. Je suis devenu beaucoup plus patient avec ça. Là, faut que j'attende qui aille quelque chose qui se réalise. Parce que moi je suis un rapide à l'habitude. Mais là je dois attendre que l'autre aille le temps d'y penser, que l'étudiant aille le temps d'y penser. Donc, ça l'a amélioré un peu, cette compétence transversale là... ma patience. Développer ma patience, parce qu'avant ça, après 5 minutes si y'avait pas compris je cherchais d'autres choses. Là, je le fais travailler, je le dirige et j'essaie de lui faire trouver ces choses. Beaucoup plus patient qu'avant. Pas seulement dans la pratique, dans le privé aussi! » (EGM Q2 L388)
	Davantage patient avec les élèves moins rapides	Socioaffective (relationnelle) Psychopédagogique	
	Plus de patience sur le plan personnel	Socioaffective (savoir-être personnel)	
7. BÉNÉFICES SUR LE PLAN ADMINISTRATIF			
Aucun élément significatif n'a été retenu pour cette catégorie.			

Tableau 10. Principaux bénéfices et changements identifiés par Guillaume

CATÉGORIE PRINCIPALE DE BÉNÉFICES			
Bénéfices spécifiques	Changements survenus dans la pratique	Dimension du savoir enseigner	Extraits <i>verbatim</i>
1. BÉNÉFICES D'ORDRE PROFESSIONNEL			
1.1 Amélioration des conditions salariales	Possibilité de monter d'échelon salarial	Administrative (financière)	« [...] aujourd'hui c'est moins payant que c'était. » (EMA Q1 L853) « Au début c'était 100 %, faut pas rêver là. Je suis sûr que c'est l'intérêt de tout le monde. » (EMA Q1 L876) « Je pense que ça c'est 80 %. Tout ce que je vais te dire après, c'est dans le 20 % qui reste. » (EMA Q1 L881)
1.2 Meilleure compréhension des fondements pédagogiques et éducatifs	Comprend les bases théoriques de la pédagogie et de l'évaluation suite à quoi il a modifié son opinion sur la question	Réflexive	
	Sait maintenant ce qui est réellement important dans l'enseignement	Socioaffectif (savoir-être professionnel)	« Quelqu'un qui a pas de formation en pédagogie j'e lui conseillerais de faire des formations de base en pédagogie pour apprendre les trucs qui sont universellement reconnus et approuvés en pédagogie. » (EMA Q2 L905)
	L'acquisition des connaissances en pédagogie lui permet de mieux les réactions des étudiants	Psychopédagogique	« [...] c'est pas grave que tu sois moins bon. C'est pas ça qui est important. Y'apprennent-tu? Y'écoutes-tu? Y'aiment-tu ça? Ça bâille-tu? Ça sacre-tu dans ton dos? « Non non, à la pause y restent en avant de moi et ils jasant. » Donc, c'est d'interpréter le <i>feeling</i> du groupe. » (EMA Q2 L702)
	Sauve du temps dans l'apprentissage de notions éducatives	Organisationnelle	« [...] plutôt que d'aller lire là-dessus et de te taper des revues et de faire de la recherche, y'a quelqu'un qui a tout prémâchée. Tu vas aller t'asseoir et l'écouter. Fais-le dont! C'est sûr que c'est ça la bonne idée parce que c'est tout fait. Y'a quelqu'un qui l'a fait comme il le faut la job. » (EMA Q2 L836)
1.2.a) Assimilation favorisée du vocabulaire relatif à la pédagogie	Se remémore le vocabulaire approprié à la pédagogie	Socioaffective (communicationnelle)	« Parce que moi j'en ai des études en pédagogie et il y a des fois où on avait des formations et le quart ou le tiers de la formation il me réchauffait des affaires que je connais sur le vocabulaire. [...] Quelqu'un qui a jamais faite de formation en pédagogie à tout intérêt à y aller plus souvent encore. » (EMA Q2 L869)
1.3 Amélioration globale de ses compétences enseignantes	Permet de rester actif sur les considérations éducatives actuelles dans un souci d'amélioration continu	Réflexive Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Tu peux pas en faire aucune parce que sinon à moment donné tu vas être dépassé et tu vas être vieux avant ton temps. Tandis que si tu continues à te tenir actif et à faire des formations, à suivre des cours à l'université sur les sujets qui t'intéressent, à la limite. » (EMA Q2 L563)
	A augmenté son actif personnel de connaissance	Socioaffective (savoir-être personnel)	« Dans le sens que c'est pas quelque chose qui va changer, tu le fais pas nécessairement pour avoir un changement immédiat. Tu le fais parce que ça va te tenir actif dans un souci d'amélioration continue. » (EMA Q2 L519)
	Améliore ses compétences professionnelles plus rapidement	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] finalement tu vas te rendre compte que c'est mieux. Tu vas te faire des contacts, tu vas te tenir vivant dans ton actif personnel de connaissances, qui va augmenter. Surtout si tu n'as pas des études en pédagogie. C'est encore plus important. » (EMA Q2 L866)
			« [...] aller chercher un maximum de rendement avec un minimum d'investissement. » (EMA Q2 L606)
1.3.a) Amélioration de ses compétences linguistiques	Écrit correctement du premier coup et donc, fait moins de fautes à l'écrit	Socioaffective (communicationnelle)	« Ton investissement personnel c'est d'arriver avec un « pad » de feuille et un crayon, et dans 3 heures, tu vas savoir si ça va t'aider ou si ça va changer quelque chose ou si tu vas apprendre sur un type de problématique ou d'élève ou de contrainte ou de budget ou de je sais pas quoi. Ce que tu savais pas, là, ça coûte 3 heures, 4 heures. [...] Tu peux rien perdre là-dedans. » (EMA Q2 L589)
	Plus de crédibilité devant les étudiants	Psychopédagogique	« Ça m'aide quand j'écris au tableau, ça m'aide quand je fais mes examens, ça m'aide partout parce que là le formateur nous a amené à développer le réflexe d'écrire du premier coup pas de fautes. » (EMA Q1 L1042)
	A plus de facilité à rédiger les examens, notes de cours, etc.	Socioaffective (communicationnelle)	« Alors là je dirais que connaître ton français c'est la base. Et c'est bon pour tout le monde. Tu peux pas être un prof et faire des fautes. » (EMA Q1 L1048)
1.4 Insertion professionnelle facilitée	S'est intégré plus facilement à la communauté collégiale	Socioaffective (relationnelle)	« Fait que ça c'est une des raisons pour lesquelles j'ai fait des formations quand j'ai commencé ici c'était pour rentrer dans le cégep. » (EMA Q1 L885)

	Croit que le collège est plus vivant s'il s'implique dans les formations	Socioaffective (relationnelle)	« [...] on se lève fort en disant qu'on a une autonomie professionnelle, mais l'autonomie professionnelle ça veut dire que c'est moi qui faut qui me « botte le cul ». Donc je vais dans les trucs qui m'intéressent. Je me dis : « faut que je travaille, faut que je fasse des heures. Je suis payé pour donc je m'implique. » Parce que je pense que si les gens font comme moi ça va donner un collègue vivant. » (EMA Q1 L280)
2. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA RÉFLEXIVITÉ			
2.1 Réflexion et prise de conscience accentuées	Analyse sa pratique simultanément à ses actions de façon objective	Réflexive	« Je trouve que ce qui est plus intéressant c'est de prendre le temps de regarder ce que tu fais, objectivement et humblement. Vraiment humblement. » (EMA Q1 L1321)
	Intègre les apprentissages dans la foulée de la formation continue	Réflexive	
	Croit mieux se connaître grâce à la réflexion que la formation permet	Socioaffective (savoir-être personnel)	
	Se remémore les préoccupations importantes en éducation	Réflexive Contextuelle	« Le faite qu'il fasse un DESS, ça nous fait réfléchir nous autres. Ça nous amène à réfléchir en nous amenant des sujets à la table. » (EMA Q1 L1339) « Ça l'amène des petits changements. Pas nécessairement des changements... des « repasses dans la tête ». Ça te revient dans la tête le sujet, la façon de voir les choses. » (EMA Q1 L1230)
	A développé au fil du temps des idées à travers les discussions	Réflexive	« Y'a beaucoup de choses je dirais que je fais pas que j'ai l'idée. Dans les choses que j'ai l'idée, y'en a quelques-unes que j'applique. Des fois je vais avoir une idée qui me vient et ça me vient de ce qu'on a appris en formation. » (EMA Q2 L291)
2.1. a) Anticipation sur les problématiques possibles favorisée	Anticipe, se prépare à la venue de problématiques possibles	Réflexive	
2.1. b) Meilleure connaissance de ses intérêts	Élabore et fortifie son opinion, les liens et les arguments sur un sujet	Réflexive	« Parce que moi je vais avoir une idée et je vais avoir une formation, et après on en parle avec les autres. Les autres y'ont leurs idées. Parfois, c'est les autres qui arrivent avec leur formation et là ils ont leurs idées et on en jase. On est d'accord et on n'est pas d'accord. » (EMA Q2 L318) « [...] j'ai changé ma perception. Je me suis rendu compte que la façon dont on fait ou on ne faisait pas des choses, qu'on donnait ou non des accommodements, moi ma perception c'était d'acheter la paix. Mais ça je peux pas le savoir si je vais pas voir ce qui se passe. Je ne pourrai pas avoir une idée. » (EMA Q2 L190) « [...] quand tu as parlé d'un sujet à fond de même pendant deux heures après ça, quand y'a quelque chose qui se rapproche même de loin, tu as les références, tu as pas besoin d'y penser pendant 45 minutes, ton idée est faite un peu là. » (EMA Q1 L1274) « Même si la personne a dit quelque chose à la personne et tu es pas d'accord, tu es pas d'accord avec quelque chose. Ça s'est ajusté. C'est pas parce que tu es pas d'accord que c'est pas bon. Ça t'oriente autant. » (EMA Q1 L1288)
	Sait où il doit investir ses énergies	Socioaffective (savoir-être personnel)	« Fait que c'est pas rien, ça l'a changé ma perception et probablement avec l'opinion que j'ai présentement, je n'ai pas juste fermé les yeux, c'est que pour le moment, je n'investis pas d'énergie. » (EMA Q2 L250)
	Son ouverture d'esprit s'est modifiée	Socioaffective (savoir-être personnel)	« Avant, j'avais une bonne ouverture. Là je te dirais que j'ai une ouverture totale! Parce que j'ai lâché prise, parce que je n'y crois pas. Ça n'existe pu pour moi les services adaptés. S'ils veulent que je mette un chapeau de cowboy, je vais mettre un chapeau de cowboy et je poserai aucune question. » (EMA Q2 L224)
			« [...] je trouve que c'est n'importe quoi la façon dont les services adaptés sont offerts aux élèves. Je pense qu'il y en a qui ont des services dont ils n'ont pas besoin. Moi ce que je pense c'est que ça manque de structure leur affaire, ça manque de sérieux, ça manque de rigueur. Je n'y crois pu. » (EMA Q1 L776, 781, 819)
3. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DES TECHNIQUES DE TRAVAIL ET DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE			
3.1 Amélioration de la qualité du matériel produit	Amélioration de la façon de faire le matériel	Organisationnelle	« Matériel pédagogique, oui. La façon que je fais mon matériel, la qualité du matériel que je produis, la quantité de matériel que je produis. » (EMA Q2 L769)
	Réévaluation, modification et mise à jour de son matériel	Réflexive Organisationnelle	« [...] je me rends compte quand je prépare mes examens, que je réévalue mon examen que j'ai donné, quand je me rends compte que tout le monde a eu mal à une question, ou tout le monde a eu bon à une question, je la change. Ça je fais ça naturellement. C'est des affaires que je fais naturellement. Mon naturellement y'est pas naturelle pantoute. J'ai appris, j'ai été formé. » (EMA Q1 L937)
3.1. a) Amélioration de la qualité des plans de cours	Amélioration de la qualité des plans de cours	Organisationnelle	« Mes plans de cours se sont vraiment améliorés. Ça c'est tangible. Mes plans de cours sont faits comme j'ai appris qu'il fallait les faire, avec des échéanciers, même si c'est pas toujours la bonne date. Tu vas avoir la date de l'examen, la matière

	Plans de cours contiennent maintenant l'ensemble des renseignements requis et essentiels pour appuyer les règles de conduites et les sanctions disciplinaires	Éthique	de l'examen, les trucs qui disent quelle matière je vais voir, le numéro de chapitre qui est associé. » (EMA Q2 L363) « [...] mes plans de cours sont vraiment de meilleures qualités maintenant. Quand je fais mes plans de cours, mon plan de cours standard est <i>nickel</i> , parce que c'est comme un travail d'université que j'ai faite pour chacun de mes cours. » (EMA Q1 L604) « Ça vient directement de là. J'ai changé mon plan de cours. Il y a des affaires que je disais et que je faisais pas, et je trouvais que c'était difficile à défendre. Il y a quelqu'un qui m'a amenée un truc : « tu as simplement à l'écrire dans ton plan de cours ». » (EMA Q2 L91)
	Le plan de cours est devenu un outil de travail efficace	Organisationnelle	« Il y a du monde que leur plan de cours encore aujourd'hui, ce n'est pas un outil de travail. Moi, s'en est devenu un. Je m'en sers, je le ressors. Je le fais ressortir aux étudiants deux trois fois par session par cours. » (EMA Q2 L373)
3.2 Utilisation accrue des références théoriques	Consulte le matériel provenant des formations (notes, livres, etc.)	Socioaffective (savoir-être professionnel)	
3.3 Acquisition de trucs concrets au niveau de la prestation de cours	Utilise dorénavant le langage approprié, les termes exacts de sa discipline	Socioaffective (communicationnelle)	« De prendre le temps d'utiliser tout le temps les bons termes. J'ai tendance par exemple, à dire : « Là ici tu as une grosse poutine, on va essayer de la mettre au régime. » Après que j'aïlle fait ma métaphore <i>cool</i> , faut que je prenne le temps de dire : « Le polynôme, on va le réduire ». C'est important de revenir avec le terme juste à chaque fois » (EMA Q2 L401)
	Se prépare mieux avant de donner la matière	Organisationnelle	« Je fais des numéros, les mêmes numéros qu'eux autres des fois. Quand j'arrive dans la matière que ça fait longtemps que je n'ai pas faite. Je fais un déterminant d'une matrice par exemple. Ça fait longtemps que j'en ai pas fait, je m'accote et je fais trois déterminants avant, juste pour me mettre dans le bain. » (EMA Q1 L1120)
	Fait des <i>laius</i> en début de cours en lien avec l'importance d'introduire la matière	Didactique Organisationnelle	« Mon accompagnateur me disait aussi de faire des <i>laius</i> avant de commencer. J'avais tendance à commencer mon cours directement. Il m'a dit : « tu écris le titre, tu parles un peu, tu mets deux trois mots clés au tableau pour raccrocher l'élève à ce que tu es en train de dire. » (EMA Q2 L417)
3.4 Réalisation d'apprentissages sur diverses stratégies d'enseignement	S'inspire de techniques présentées et les applique à sa façon	Didactique	« Fait que des fois je vais avoir une idée qu'y va me venir et ça me vient de « ah on a appris ça... y'avait du monde qui... » Par exemple, donner un cours à deux. » (EMA Q2 L293) « De la pédagogie inversée. Moi j'en fais un petit peu. Vraiment pas comme s'est supposé, mais moi ce que je fais c'est que des fois je demande d'apprendre des formules avant le cours. [...] Moi je vais juste m'inspirer, une affaire là-dedans que je vais essayer d'utiliser. » (EMA Q2 L299)
4. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA CONNAISSANCE DES CLIENTÈLES ÉTUDIANTES			
4.1 Meilleure compréhension des particularités de la génération actuelle	Est à jour au niveau des particularités des clientèles étudiantes	Psychopédagogique	« Quelqu'un qui va à aucune formation et qui est pas au courant de ça. Je sais pas comment y fait dans sa pratique pour continuer. Tu peux pas en faire aucune parce que sinon à moment donné c'est que tu vas être dépassé, tu vas être vieux avant ton temps. Il faut que tu continues à te tenir actif, à faire des formations, à suivre des cours à l'université sur les sujets qui t'intéresse à la limite ». (EMA Q2 L560)
	A développé un souci pour bien former chaque étudiant, peu importe son domaine.	Contextuelle	« Ce qui m'intéresse c'est que l'école est pas sur la coche. Parce que ça devrait pas être ça. Et donc de garder en tête que moi je suis un prof de math qui donne un cours de math. Mais mon gars moi c'est un gars de Génie électrique. Je suis en train de le préparer pour ces autres cours. Des fois on se perd là-dedans. » (EMA Q1 L990)
	Emploie dorénavant le terme : « les personnes à qualités traditionnellement masculines »	Psychopédagogique	« Cette partie-là, j'ai fait un truc sur la réussite des garçons et lui il m'a appris entre autres un truc que je dis encore aujourd'hui : « les personnes à qualité traditionnellement masculine » au lieu de dire les gars. Et même dorénavant, si je dis « les gars », dans ma tête, c'est ce que j'ai. Parce que c'est vrai que la plupart des personnes qui ont cette caractéristique-là c'est des gars ou la plupart des personnes qui ont cette caractéristique-là, c'est des gars, mais c'est pas tout. Y'en a que c'est des filles. Ça s'est resté. » (EMA Q1 L969, 974)
5. BÉNÉFICES SUR LE PLAN INTERPERSONNEL ET SOCIAL			
5.1 Création d'un cadre d'échange qui favorise le contact avec l'expérience de d'autres professionnelles	A un panorama plus large d'une problématique donnée	Réflexive	« Au final, ça fait que quand on discute à la gang, on n'échappe pas grand-chose. » (EMA Q2 L36)
	Fait profiter ses collègues de ses apprentissages	Socioaffective (relationnelle)	« La première affaire c'est que, quand tu jases, à toutes les fois que quelqu'un fait une formation, toutes les autres en profitent, à cause de notre dynamique de groupe. » (EMA Q1 L22)
	Enlève la pression d'être certain, d'utiliser les bons termes	Socioaffective (communicationnelle)	« C'était plaisant de discuter de pédagogie et de pas avoir l'impression qu'il faut utiliser les bons mots. De pas avoir la pression d'être certain. Parce que souvent quand on parle de pédagogie, on est avec un orthopédagogue et là moi j'ai tendance à utiliser un vocabulaire qui est pas acceptable. » (EMA Q1 L1190)
	A acquis de la sagesse par l'échange avec les collègues	Socioaffective (savoir-être personnel)	« [...] c'est vraiment que tu as... une sagesse. Ça te rend plus sage de discuter de pédagogie avec d'autres mondes dans un cadre structuré au lieu de pas structuré. » (EMA Q1 L1248)

	Est celui qui détient l'information pour la communiquer aux autres	Socioaffective (communicationnelle)	« [...] c'est intéressant des fois que ça soit toi qui soit la personne qui est au courant de ce qui se passe, parce que tu es informé là-dessus. Même si ça va pas t'amener un changement d'action directe, tu vas être la personne qui va détenir cette information-là sur le sujet. Donc, tu vas prendre une place là-dessus, tu vas être une personne qui va être influent. [...] Temps en temps c'est à toi à mettre ton épaule à la roue. » (EMA Q1 L23)
5.1 a) Création de nouvelles relations entre collègues	Amélioration et fortification des liens entre collègues	Socioaffective (relationnelle)	« Ça fait pas ça pour développer des relations de travail avec les gens. Tu n'établis pas des relations de travail avec le monde quand tu t'en vas tout le temps juste prendre une bière. Quand tu es en formation, tu es en relation avec des gens avec qui tu travailles, tu es pas en conflit, tu es pas en opposition. Là tu peux établir des liens intéressants. » (EMA Q2 L825)
	Procure du plaisir	Socioaffective	« Social c'est un élément important, faut pas rêver là. Tu arrives à la formation, tu es avec du monde avec qui tu t'entends et c'est plaisant et on est toute la gang. » (EMA Q2 L616)
	Crée de nouveaux contacts et de nouvelles amitiés dans le collège	Socioaffective (relationnelle)	« Ça m'a amené aussi des contacts. Dans le sens que Katy, je l'aurais pas rencontré, parce que c'est une prof de TES et ils n'ont pas de math. » (EMA Q1 L1235)
	Meilleure communication entre départements	Socioaffective (communicationnelle)	« Rencontrer du monde parce qu'on est 12 ici en math et en math, on collabore pas. On les voit pas les autres enseignants. » (EMA Q1 L886)
5.1 b) Validation et réconfort favorisés	S'est senti plus outillé pour faire face à certaines problématiques	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] ce que je trouvais intéressant c'était lorsque c'était ma situation, je pense que c'était à propos du groupe de fille stressante, y'a plusieurs personnes qui ont parlé et je pense que c'était Katy qui m'avait dit : « fais-toi dont confiance, c'est pas vrai qu'elles ne t'aimeront pas, tu as pas besoin de te cacher, elles vont te trouver drôle. » (EMA Q1 L1158)
	La formation l'a rassuré en début de carrière	Socioaffective	
6. BÉNÉFICES D'ORDRE PERSONNEL ET ÉMOTIF			
6.1 Amélioration de soi	Davantage de confiance en soi face à la clientèle féminine	Socioaffective (relationnelle)	« [...] y m'ont dit de ne pas m'énerver avec ça, que les petites filles allaient me trouver bien correctes. » (EMA Q2 L696)
	Jauge mieux la relation maître-élève	Socioaffective (relationnelle)	« J'ai confiance que je suis capable de bien jauger la relation, d'être sur la coche. » (EMA Q2L799)
7. BÉNÉFICES SUR LE PLAN ADMINISTRATIF			
7.1 Meilleure compréhension des particularités relatives aux tâches administratives	Se sent plus à jour dans ce qui se passe au collège	Socioaffective (savoir-être professionnel)	
	Comprend davantage l'attribution des budgets	Organisationnelle	
7.1. a) Meilleure compréhension des politiques institutionnelles	Permet de comprendre plus rapidement la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)	Organisationnelle	« Le collège donne une formation de 2 heures là-dessus. Vas-y! C'est la convention collective pour t'obstiner avec tes élèves. Faut que tu la saches, ça c'est vraiment tangible. Tu peux pas dire : « Ah eux autres c'est des <i>pelleteux</i> de nuages. » Non, c'est le document légal qui sert à te défendre! » (EMA Q2 L938)
7.1. b) Participation plus grande dans les processus décisionnels	Participe davantage aux décisions présent	Socioaffective (communicationnelle)	« De participer aux décisions et à la vague. Il y a comme une vague qui va dans une direction. Si tu participes aux formations et aux affaires, tu vas faire partie de ça, tu vas avoir un impact, tu vas être influent » (EMA Q1 L882)
	Croit pouvoir être influent et avoir un impact dans son collège	Socioaffective (communicationnelle)	

Tableau 11. Principaux bénéfices et changements identifiés par Katy

CATÉGORIE PRINCIPALE DE BÉNÉFICES			
Bénéfices spécifiques	Changements survenus dans la pratique	Dimension du savoir enseigner	Extraits <i>verbatim</i>
1. BÉNÉFICES D'ORDRE PROFESSIONNEL			
1.1 Bonification du curriculum d'un enseignant au collégial	Le curriculum de l'enseignant est bonifié	Administrative	« Mais c'est pour moi c'était d'ajouter un plus value encore une fois à mon curriculum. » (ETS Q1 L756) « À prime à bord, pour moi, c'est un plaisir et ce que je vais rechercher c'est une plus value. C'est juste un plus. Si je reviens ici avec 3, 4, 5, 6 idées, c'est des plus. » (ETS Q2 L847)
	Se sent stimulé à se développer professionnellement	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] ça sème des graines, ça sème des graines. Vraiment vraiment vraiment, des graines. » (ETS Q2 L663) « [...] toutes les formations m'amènent à développer quelque chose de différent. » (ETS Q2 L301)
1.2 Amélioration de sa confiance professionnelle	Ne prend plus personnel l'échec des étudiants	Socioaffective (savoir-être personnel)	« Probablement parce que pour moi avoir un échec c'était : « j'ai pas faite une bonne job. » Surtout en TES parce que les cours sont faciles. Bien moi j'ai 12 échecs dans mon cours... je ne suis pas contente. Pour moi ce que ça me dit c'est que je ne suis pas nécessairement un bon prof. Mais en math, y'ont pas cette vision-là. C'est pas parce que l'élève échoue qu'il n'est pas un bon prof. Alors ce changement de vision là, cette pression-là que je me donnais pour faire réussir les élèves, la formation va avoir aidé à la calmer, au fil du temps. Si l'étudiant échoue, y'échoue et je vais avoir tout fait. » (ETS Q1 L1186)
	Se met moins de pression par rapport à la réussite et l'échec des étudiants	Socioaffective (savoir-être personnel)	
	Ne focalise plus sur le fait qu'un étudiant ne peut pas l'aimer	Socioaffective (savoir-être personnel)	« [...] avant, l'élève, je me serais forcée pour qu'il passe parce que moi y'a des chances qu'il soit dans ma classe l'an prochain, cet élève-là. Donc, y'avait le fait que j'avais pas nécessairement le goût de le ravoir dans ma classe. Parce que souvent, ces élèves-là : « c'est pas moi qui a coulé, c'est le prof qui m'a fait couler. » Je peux pas me battre contre ça là. C'est moi qui l'a faite couler. Mais ce qui joue là-dedans aussi c'est que les élèves m'apprécient beaucoup. Alors que j'en aille un qui ne m'aime pas. Il en a avec qui ça convient moins, y'en a avec qui j'ai moins d'intérêts, et c'est bien correct. » (ETS Q2 L1200)
	Assume d'avoir moins d'intérêt avec certains étudiants	Socioaffective (relationnelle) Éthique	
	Croit avoir plus d'assurance face à ses tâches professionnelles	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [Les formations et le jumelage avec une autre enseignante] tout ça là, mis ensemble, ça m'a appris nécessairement à prendre de l'assurance et à prendre ma place » (ETS Q2 L466)
	Prend davantage sa place (dans le collège, dans le département)	Socioaffective (relationnelle) (communicationnelle)	
	Se sent plus épanoui dans sa pratique professionnelle	Socioaffective	« [...] le prof qui a suivi de la formation va être beaucoup plus épanoui. Y va avoir une tendance à être plus épanoui dans son travail parce que va être stimulé intellectuellement. Il va être stimulé au niveau de la créativité, il va être stimulé au niveau des élèves. » (ETS Q2 L732)
1.3 Développement d'une identité et d'un savoir-être professionnelle	Est plus à son aise dans sa pratique	Socioaffective	
	L'a aidé à se définir comme enseignante, préciser et développer son savoir-être professionnel	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] c'est vraiment se définir en tant que prof. » (ETS Q2 L1480) « [...] mon besoin précis là, c'est de me développer en tant que prof. » (ETS Q1 L826) « [...] c'est tout le savoir-être du prof. Qui je suis moi comme prof. Pas comment moi je suis comme prof. Qui je suis moi Katy comme prof aujourd'hui. » (ETS Q2 L1488) « Donc ma formation m'apporte aussi comment enseigner, pas juste sur le contenu, mais à comment à enseigner. C'est toute cette globalité qui fait que je suis ce prof-là maintenant. » (ETS Q2 L672)
	A appris à situer ses limites et à préciser ses attentes	Socioaffectif (savoir-être personnel et professionnel) Éthique	« [...] le fait de parler avec d'autres dans ces formations-là, tu vois que ça t'aide à te situer toi comme prof. C'est quoi tes attentes au niveau des élèves? Au niveau du comportement? Et de me faire une tête sur ce que je voulais vraiment. Ça c'est clair que ça m'a aidée à ça. » (ETS Q2 L59)
	Adapte ses façons de faire à ses conceptions	Éthique	« [...] parce que moi je suis pas pour le par cœur. Fait que ça m'a amenée à développer des questions et un profil par rapport à ça, pour que les évaluations reflètent ce qu'ils ont appris et qu'ils le retiennent. [...] Je pense que la formation stimule cet intellect-là. » (ETS Q2 L203, 218)
1.4 Meilleure connaissance de ses	Sait maintenant ce qu'elle peut ou non demander	Éthique	« [...] savoir ce dont j'ai le droit et ce dont j'ai pas le droit. Jusqu'où je peux aller? Qu'est-ce que je peux dire? À qui? Maintenant j'appelle. On veut avoir plus d'ordis, j'ai appelé un gars et je lui ai dit : « dit moi qui faut j'appelle pour faire de la

droits et de ses limites professionnelles	Meilleure connaissance des ressources disponibles dans le collège	Organisationnelle Socioaffective (savoir-être professionnel)	pression? » Mais y'a deux ans, y'a trois ans j'aurais pas faite ça là. » (ETS Q2 L468)
2. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA RÉFLEXIVITÉ			
2.1 Réflexion et prise de conscience accentuées	Se questionne davantage sur ses pratiques quotidiennes	Réflexive	« Ça t'amène à d'autres questionnements. Ça t'amène à pousser plus. Ça t'amène la réflexion, à développer une autre curiosité. Tandis que si je n'y allais pas, probablement que je me poserais pas ces questions-là. Ou bien je vais le faire au moment où le problème va arriver. » (ETS Q2 L222)
	A développé une curiosité pour la réflexion sur sa pratique professionnelle	Réflexive	
	Considère réfléchir davantage	Réflexive	« [...] je me force aussi à en retirer, à sortir des petites idées. De pas juste être passive et de critiquer » (ETS Q2 L319)
	Anticipe les situations problématiques possibles	Réflexive	« Oui, de prévoir, mais de se faire une tête sur le sujet. [...] Mais c'est ça, ça me permet vraiment de m'être fait une tête, d'avoir déjà entendu parler, de ne pas tomber des nues finalement devant la situation. » (ETS Q2 L 229)
	Croit être mieux préparé lorsque survient une situation problématique	Réflexive	« [...] au travers de toutes ces ateliers-là, j'ai entendu plein de problématiques qui m'ont nécessairement servi plus tard. Mais à ce moment-là, c'était peut-être plus ou moins adapté à ma réalité ou à ce que je vivais. » (ETS Q1 L573)
3. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DES TECHNIQUES DE TRAVAIL ET DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE			
3.1 Acquisition de nouveaux outils, des idées, des trucs concrets	Met à jour, perfectionne, intègre et réinvestit dans sa pratique de nouvelles stratégies pédagogiques concrètes	Didactique Réflexive	« [...] ce que je souhaite en allant dans ces ateliers-là c'est de découvrir des nouvelles pratiques. » (ETS Q1 L1324)
			« [...] cette semaine on a eu un atelier d'une heure sur l'évaluation terminale de cours. On a fait venir la personne en département pour se donner bonne conscience. Le besoin est là, l'intérêt plus ou moins. On le fait, on le sait que ça va être intéressant. » (ETS Q1 L933)
			« [...] dans le fond, ces formations-là, ils me donnent des idées. » (ETS Q2 L272)
			« [...] fait que pour moi ça c'est un petit truc concret que j'ai vraiment changé dans ma pratique. » (ETS Q2 L978)
			« On a fait des fiches d'écoute et les élèves y <i>tripent</i> . Mais pas avoir suivi ce cours-là, j'aurais probablement passé à côté. » (ETS Q2 L647)
			« Des outils. Oui comme l'an passé, y'a toujours le congrès de la pédagogie collégiale. C'est de voir ce qui se fait ailleurs, de donner des idées. Moi j'aime ça essayer de nouvelles choses, m'ouvrir. Comme par exemple dans PARE, y'a des profs qui ont d'autres stratégies. Ah! C'est intéressant. » (ETS Q1 L783)
	Nouvelles formules pédagogiques utilisées pour rendre les étudiants plus actifs Des idées émergent suites aux formations A plus d'outils dans son sac à dos	Didactique Psychopédagogique Réflexive Didactique	« Concrètement, des trucs, vraiment, des idées d'activités ou des idées de comment présenter ça, ou d'amorces de cours » (ETS Q2 L275)
			« [...] un peu tout. Tu sais, toutes les formations m'amènent à développer quelque chose de différent. Comme encore hier là, on a eu une formation d'une heure sur l'évaluation terminale de cours. Là j'ai pris 2, 3 idées en note, pour mon cours de l'automne. » (ETS Q2 L301)
			« [...] ça donnait des trucs au niveau des petits projets, des petites activités qu'on pouvait faire faire aux élèves de cette clientèle-là dans le cadre de notre cours. Je me souviens pas concrètement, mais je me souviens qu'on était revenu et qu'on voulait développer ça. Ça nous a donné l'idée nous aussi de développer une clinique de langage. » (ETS Q2 L264)
			« C'est toujours ajouter dans mon sac à dos, vraiment. » (ETS Q1 L779)
	Utilise des référents visuels	Didactique	« Moi je le vois vraiment de même. Mon besoin, c'était de remplir mon coffre à outils d'outils. » (ETS Q1 L826)
			« [...] ça c'est un petit truc concret que j'ai vraiment changé dans ma pratique. » (ETS Q2 L979)
3.1.a) Bonification des méthodes de gestion de classe	Aide à faire développer la notion de gestion de classe chez ses étudiants	Disciplinaire	« Vraiment et en même temps ça apprend aux étudiants à gérer un groupe. Parce que j'essaie quand même de varier ces outils-là. » (ETS Q2 L966)
	Gestion de classe facilitée par l'utilisation de référent visuel	Psychopédagogique (gestion de classe)	« Ouais vraiment. Pour moi ça fait partie du savoir-être que de développer la gestion, et tout ça, ça va faire partie de leur job. » (ETS Q2 L971)
3.1.b) Bonification de l'évaluation des apprentissages	A compris l'importance de respecter la pondération entre l'évaluation et la matière vue	Organisationnelle	« Mais je suis sûre que de un, ça les aide à se situer dans le temps, de deux, c'est bien plus facile de ramener les élèves. Moi souvent, je vais mettre un chrono au tableau. J'ai une petite bombe et quand le temps est fini, la bombe explose. Ils sont toujours contextualisés, sont toujours gérés. Ils savent toujours le temps qu'ils. Donc lorsque je ramène, c'est facile. » (ETS Q2 L953)
	Conduit différemment les évaluations pour	Didactique	« [...] par exemple, dans mon cours, si je passe 20 heures sur 45 heures sur une compétence alors il faudrait que logiquement, j'aie 50 % de mon évaluation qui touche à cette compétence-là. Il faut que ton évaluation soit en lien avec les compétences. » (ETS Q2 L1452)
			« je suis capable plus de faire des évaluations en lien avec la matière, et efficace » (ETS Q2 L198)

	qu'elles soient en lien avec la matière		« C'est ça, avoir une évaluation juste et équitable. Une évaluation en lien avec les compétences. Ça c'est aussi des outils que je suis allée chercher. » (ETS Q2 L1447)
	A appris de nouvelles façons d'évaluer le travail d'équipe	Didactique	« [...] c'est pour mon cours de l'automne. Y'a une façon d'évaluer qu'ils ont présenté pour évaluer le travail d'équipe. Je me suis dit : « ah! Le cours que je donne c'est justement <i>Travail d'équipe</i> . » (ETS Q2 L325)
4. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA CONNAISSANCE DES CLIENTÈLES ÉTUDIANTES			
4.1 Meilleure compréhension des particularités de la clientèle étudiante	A compris l'importance de s'adapter à la nouvelle clientèle	Contextuelle	« [...] avec le temps, en comprenant c'est qui cette génération-là, je me suis dit : « Je vais contre la vague, je les mets contre moi en faisant ça. Qu'est-ce que je peux faire? Je ne peux pas l'enlever [l'utilisation des cellulaires], c'est là. Qu'est-ce que je peux faire maintenant pour le contourner? Qu'est-ce que je peux faire, à la limite pour l'utiliser dans ma pédagogie? » Au travers de cette formation, ça m'a amené des idées. Maintenant, je le gère complètement différents. » (ETS Q1 L846)
	Gère différemment les problématiques reliées à la nouvelle génération	Psychopédagogique	« [...] c'est une clientèle que l'utilisation de la technologie fait partie de leur vie. À travers de ces formations-là, j'ai appris qu'il fallait que je la mette de mon bord, pas que je la mette contre moi. » (ETS Q2 L74)
	Compose avec l'inévitable utilisation de la technologie	Psychopédagogique	« [...] dans le fond, il faut que je fasse des transferts de mon contenu dans leur vie et dans leur future vie d'éducateur. Que ça soit concret pour eux autres et qu'ils aiment ça. » (ETS Q2 L82)
	Meilleure connaissance des priorités que les élèves se fixent	Contextuelle	
	Insère dans sa pratique des références concrètes à leur réalité, à leur vie	Psychopédagogique	
	S'adapte et adapte sa gestion aux méthodes d'apprentissage des étudiants, aux besoins spécifiques de chaque élève	Psychopédagogique	« [...] toute en lien avec ce profil-là, qui ils sont, on a des petits outils pour savoir à qui je m'adresse. Je te donne un exemple concret. Cette génération-là, si je ne leur donne pas la réponse toute suite, au prochain cours, ils s'en foutent. Donc, connaissant ça, je vais faire : « c'est une bonne question, je connais pas la réponse, on va aller voir sur le net ». Il y a un ordi dans ma classe, on va aller voir maintenant la réponse parce que dans une semaine, elle aura pu rapport. Mais il y a 10 ans, ce n'était pas ça. » (ETS Q2 L1356)
			« [...] toute dans le descriptif de cette génération-là, dans leur principale caractéristique, c'est clair que ça en parlait. C'est là que j'ai faite le lien entre mes élèves puis ce que j'ai vu dans la formation : « Ah oui! Là il faut vraiment que je m'adapte ». » (ETS Q2 L130)
4.2 Développement de la relation maître-élève			« [...] c'est vraiment dans le but d'adapter ma pédagogie pour répondre à son besoin d'apprenant, de partir de où il est pour l'amener ailleurs. » (ETS Q2 L801)
	Adapte sa gestion de classe en fonction des caractéristiques de la nouvelle clientèle	Contextuelle	« Parce que des fois y'a un élève qui est absent, je le gère d'une façon. Y'a un autre élève qui est absent, je vais le gérer d'une autre façon, tout en étant juste et équitable, c'est sûr. » (ETS Q2 L233)
			« [...] face par exemple à la gestion de classe, face à l'évaluation, face à la gestion de classe, toute en lien avec ce profil d'élève là. Adapter ma gestion de classe en lien avec le profil. Parce que quand je suis arrivée, c'était pas ce profil-là. D'avoir des outils de gestion de classe en fonction du profil d'élève actuelle. » (ETS Q2 L1326)
4.2 Développement de la relation maître-élève	Établit plus facilement ses limites, la distance à avoir avec la vie personnelle de l'étudiant	Éthique Socioaffective (savoir-être professionnel)	« « Hier, j'étais pas au cours à cause de ci, de ci, de ça ». Bien aujourd'hui, je ne veux pas la savoir ta raison. Tu n'étais juste pas là. Je pense qu'au travers d'en entendre d'autres, comme par exemple dans le PARÉ. Comme quand je te disais qu'un élève vient me voir, il me raconte sa vie. Je veux pas la savoir. Moi aussi ça m'a aidée. J'ai beau être en éducation spécialisée, j'ai beau être éducatrice, mais y'a une partie de ta vie d'étudiants que je veux pas savoir. » (ETS Q2 L160)
	Approche empathique différente	Socioaffective (relationnelle)	« [...] moi c'est ça. S'est mieux dosé. » (ETS Q2 L170) « Je ne veux pas avoir l'air antipathique. J'aime en apprendre sur eux, mais pas être leur thérapeute. » (ETS récit 4 – Commentaires)
5. BÉNÉFICES SUR LE PLAN INTERPERSONNEL ET SOCIAL			
5.1 Création d'un cadre d'échange qui favorise le contact avec l'expérience de d'autres professionnelles	La formation favorise la création de lien et l'amélioration de la pédagogie	Socioaffective (relationnelle) Psychopédagogique	« Tandis que le prof qui est dans son bureau et qui ne fait rien, pas qui fait rien, mais qui va à ses cours et qui repart, il ne crée pas de liens. Je dis pas qu'il le fait pas, mais il est moins porté à améliorer sa pédagogie, ce pourquoi il a été engagé à enseigner les maths. » (ETS Q2 L739)
5.1.a) Validation et réconfort favorisés	Compare ses façons de faire avec ses collègues enseignants	Socioaffective	« De me former. C'est ça, d'aller valider même. » (ETS Q1 L1054) « Oui, le fait d'entendre parler un autre prof d'un autre département qui fait ça, ça me dit : « Ah ça oui! Ah ça non! Je vais changer. Ah ça oui, c'est une bonne idée! » » (ETS Q1 L1063)
	Meilleure compréhension de ce qu'elle peut faire/dire en tant qu'enseignante	Éthique	« Dans ces formations-là, ça me permet de voir aussi qu'est-ce que les autres font. Là je me rends compte que : « ah là j'aurais pu demandé ça. » « Là, on aurait pu faire ça. » C'est vraiment le fait d'aller voir ailleurs. » (ETS Q2 L521)

	Se sent rassuré, sécurisé, plus en contrôle	Socioaffective (savoir-être personnel)	« Parce qu'on est tous dans chacun nos départements et de voir ce qui se passe ailleurs, de voir que tu es pas tout seul à vivre cette réalité-là [...] tout cet esprit-là, je ne sais pas comment appeler ça, mais c'est rassurant. [...] De voir que y'en a d'autres qui rochent et que tu n'es pas tout seul dans ton département. » (ETS Q1 L597, 605)
	Déramatise les situations vécues	Socioaffective	« Dans ces formations-là, je pense que c'est de rassurer, sécuriser, d'aller renforcer ce que tu as fait, d'aller confirmer. D'aller te valider finalement. Moi je pense que c'est la force » (ETS Q1 L1210) « Et bien PARÉ va avoir aidé à dédramatiser, à rassurer encore une fois : « C'est pas grave là. » Oui, dédramatiser ». (ETS Q1 L1179, 1184)
6. BÉNÉFICES D'ORDRE PERSONNEL ET ÉMOTIF			
6.1 Satisfaction accrue face à sa pratique professionnelle	A satisfait une curiosité professionnelle	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] une des raisons principales pour lequel je vais à ces formations-là c'est le plaisir. La formation en soi à besoin d'être un plaisir. À besoin d'être le <i>fun</i> . » (ETS Q2 L845) « Dans les colloques, je pense c'est plus, les points forts? Satisfaire une curiosité. » (ETS Q1 L1216)
6.2 Amélioration de soi	Rend un meilleur service, un enseignement adéquat aux étudiants	Socioaffective (Savoir-être professionnel)	« De s'améliorer soi, c'est un travail sur soi, dans le but de rendre un meilleur service. » (ETS Q2 L784)
	Connait davantage ses limites personnelles	Éthique	« Plus que tu es éduqué, et bien plus que tu te connais, plus que tu es à l'aise, plus que tu sais où sont tes limites ». (ETS Q2 L479)
	Met plus rapidement certaines limites	Éthique	« À moment donné, il y a un prof qui parlait qu'une étudiante était amoureuse de lui. Il y a à peu près 2 ans, ça m'est arrivée un peu. Toute suite j'ai mis la limite, toute suite. C'est quelque chose que j'ai eu dans le cadre de ces ateliers-là qui m'a resservi plus tard. » (ETS Q1 L585)
	Sait quoi faire si une situation problématique survient	Réflexive	
	A développé de la souplesse (exemple : la gestion de classe)	Socioaffective (savoir-être personnel)	« Précisément, j'ai développé plus de souplesse. [...] Au niveau de la gestion de classe. » (ETS Q2 L51, 55)
7. BÉNÉFICES SUR LE PLAN ADMINISTRATIF			
7.1 Meilleure connaissance des particularités administratives	Meilleure connaissance des plans-cadres, de la structure globale du collège	Organisationnelle	
	Meilleure transmission d'informations aux enseignants du département (RCD)	Socioaffective (communicationnelle)	
7.2 Assimilation facilitée des tâches reliées à la coordination départementale	Comprend davantage la gestion et l'attribution des budgets par le ministère (RCD)	Organisationnelle	« Et le budget, c'est pas ma force. On a eu des formations sur le budget. Moi ça m'a aidée. Bon, pas totalement parce qu'en même temps, je choisis mes combats, mais ça m'a aidée quand même à mieux comprendre et à mieux faire le budget. Même chose pour la gestion de la tâche. Comment le ministère attribue les sous ? Donc tout ça m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement et nécessairement, mieux le partager aux autres, de mieux faire ma job finalement. » (ETS Q1 L1027)
	Meilleure gestion de la tâche (RCD)	Organisationnelle	

Tableau 12. Principaux bénéfices et changements identifiés par Édith

CATÉGORIE PRINCIPALE DE BÉNÉFICES				
Bénéfices spécifiques	Changements survenus dans la pratique	Dimension du savoir enseigner	Extraits <i>verbatim</i>	
1. BÉNÉFICES D'ORDRE PROFESSIONNEL				
1.1 Développement d'une identité et d'un savoir-être professionnelle	Considère être plus intègre dans son rôle de professionnel	Éthique	« Dans cette formation-là, ce que j'ai retenu, c'est que dans le fond, plus que tu es toi-même comme enseignant, plus que tu es toi-même et plus que tu es crédible. Je sais pas si je prends le bon terme. Mais plus que tu es intègre et plus que les gens vont te faire confiance. Je pense que c'est plus comme ça. Pas de frime. » (ETVP Q2 L141)	
	Pense avoir davantage de crédibilité auprès des étudiants	Socioaffective (savoir-être professionnel)		
	Les étudiants ont plus confiance en elle	Socioaffective (relationnelle)		
	A identifié son identité professionnelle	Socioaffective (savoir-être professionnel)		
1.2 Actualisation des connaissances sur l'enseignement	Demeure à jour sur les considérations éducatives actuelles	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Parce que ça ça t'apprends des questions comme : « Qui suis-je comme enseignant? Qu'est-ce que j'apporte comme enseignant? » Alors il faut que tu l'identifies. Après ça, tu vas le bonifier et tu vas l'améliorer. » (ETVP Q2 L687)	
	Offre un meilleur accompagnement des étudiants	Psychopédagogique		
	Diversifie davantage de sa pratique	Didactique		« Maintenant c'est toute intégré ça, ce n'est plus... on est rendu ailleurs là. Ce n'est plus nouveau, c'est fini là. En fait, ça me permet ces formations-là d'être à jour. Je suis peut-être pas à jour dans les technologies, mais je pense que je vais être à jour dans l'approche. C'est ça qui est important, parce que si tu n'es pas à jour dans ton approche alors tu peux rien leur... [...] Ça passe moins bien. » (ETVP Q2 L469)
				« [...] c'est inspirant, ça t'amène ailleurs parce qu'à moment donné tu plafonnes. Et tu as bien beau dire « il faut que je me diversifie », mais comment tu te diversifies? Tu as tout essayé ce que toi tu pensais là. Et à moment donné, est-ce que tu restes là-dedans ou est-ce que tu vas plus loin? Ça, la formation, ça permet d'aller plus loin. » (ETVP Q2 L800)
2. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA RÉFLEXIVITÉ				
2.1 Réflexion et prise de conscience accentuées	Réfléchit davantage sur qui elle est en tant qu'enseignante	Réflexive	« « Qui suis-je comme enseignant? Qu'est-ce que j'apporte? » Ce sont toutes des questions qu'on s'est posées durant ces deux journées là. Donc, j'ai répondu à toutes ces questions-là, mais comme je te dis, c'est vraiment maintenant intégré. J'ai de la difficulté aujourd'hui à disséquer » (ETVP Q2 L390)	
	A une meilleure connaissance de soi professionnellement	Socioaffective (savoir-être personnel)		
3. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DES TECHNIQUES DE TRAVAIL ET DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE				
3.1 Bonification de l'évaluation des apprentissages	A modifié sa façon de voir la confrontation avec les étudiants	Socioaffective (relationnelle) Psychopédagogique	« [...] je trouve ça très difficile parce que sont 5, tu es tout seul. Tu as beau développer une relation, tu restes le prof et tu as parfois des choses difficiles à passer par rapport à leur attitude. Je dis que c'est très difficile de faire ça. Tu as beau avoir la meilleure diplomatie, il faut que tu dises au gars qu'il a faite ci, qu'il a faite ça. C'est mal à l'aise. En formation, j'ai dit que j'avais de la misère à faire ça. Y'a quelqu'un d'autre qui a dit : « non, moi je le fais et justement faut passer par dessus ce malaise-là parce que ça l'aide les autres. Au lieu de les voir 5 contre toi, c'est plus 1 contre 1. » » (ETVP Q1 L1617)	
3.2 Amélioration de la prestation de cours	Sait davantage comment se présenter aux élèves à la première séance pour faire la meilleure impression possible	Socioaffective (relationnelle)	« [...] le premier cours était super important parce que c'est la première impression et que tu as juste une première chance, alors c'est ça. C'est cet atelier-là qui m'a aidée à développer la première approche. » (ETVP Q1 L883)	
	Porte plus attention à des détails (présentation de qui elle est, détails sur son parcours, présentation des étudiants, etc.	Socioaffective (communicationnelle) (relationnelle)	« C'est la loi de l'impression. S'est pas plus compliqué que ça, tu n'as pas deux chances. Ils te scannent. Ils ont seulement ça à faire. Ils te scannent tout le temps. » (ETVP Q2 L279) « Parce que je suis pas le genre à n'en parler beaucoup pour qu'ils sachent à quoi s'attendent. Quand ils me remettent un travail, ce n'est pas juste de dire : « la page de présentation c'est comme ça ». C'est aussi de dire de façon générale : « je suis très exigeante là-dessus, je suis un être humain et si vous me remettez un travail bâclé, je vais corriger bâclé. » Dire plus comment tu es finalement. [...] Avant, je passais rapidement là-dessus. Je ne pensais pas que c'était important. Fait que je pense que c'est très important justement de mettre la table pour que tout soit bien clair. » (ETVP Q2 296)	
3.3 Utilisation de nouvelles formules pédagogiques et des	Diversification des formules pédagogiques utilisées	Didactique	« En fait, la formation m'a dit : « diversifie tes approches », ne pas toujours enseigner de la même façon. Par exemple, j'ai des notes, de la théorie, je présente un PowerPoint et après ça, je fais des exercices. C'est ça de diversifier. J'ai appris ça avec cet atelier-là sur les troubles d'apprentissages. » (ETVP Q2 L82)	

nouvelles technologies	Tente d'intégrer davantage l'utilisation de la technologie	Didactique	« [...] c'est sûr que c'est très technologique. D'emblée je ne suis pas très technologique, mais là je le suis encore moins parce que ça s'accroche et moi je stagne. Au canyon s'ajoute aussi, encore une fois, toute la mentalité de cette génération-là. » (ETVP Q2 L250)
4. BÉNÉFICES SUR LE PLAN DE LA CONNAISSANCE DES CLIENTÈLES ÉTUDIANTES			
4.1 Meilleure compréhension des particularités de la clientèle étudiante	Comprend qu'un changement de génération s'est produit et qu'elle doit s'y adapter pour favoriser le rapprochement avec les étudiants	Contextuelle	« Parce que je perds le fil. Je ne sais plus comment les pogner parce que je sens qui a quelque chose qui change. Y'a quelque chose qui file entre mes doigts. » (ETVP Q2 L460)
			« [...] mettre le doigt dessus. Ok la génération Y, sont différents. Donc c'est qui? Qu'est-ce qu'ils veulent? Les troubles d'apprentissage, ils sont moins évidents. De quelle façon tu les attrapes eux autres? » (ETVP Q2 L103)
			« À moment donné, je me suis rendu compte que j'étais complètement <i>out</i> . Que ces jeunes-là, j'avais de la difficulté à les cerner, à comprendre leur humour et à comprendre leur intérêt. [...] Et là je me suis dit : « regarde, tu es en train de paranoïer ma fille. Tu es complètement <i>out</i> . » Je me suis rendu compte que je ne les comprenais pas. C'est là que j'ai suivi la formation sur la génération Y. Pour comprendre c'est quoi cet humour-là. Pour comprendre c'est qui ça. C'est quoi leur intérêt? Comment y'ont appris? » (ETVP Q1 L1193)
			« Mais là je va te dire que je trouve ça de plus en plus difficile parce que l'écart générationnel entre mes étudiants et moi s'agrandit. Je pense que c'est la première fois où je sens qu'il y a un profond canyon. » (ETVP Q2 L248)
		Contextuelle Psychopédagogique	« Pour [s'adapter à la clientèle devant soi], il faut que tu les connaisses. C'est donc d'apprendre à les connaître rapidement pour pouvoir orienter ton enseignement, pour pouvoir les atteindre plus facilement. » (ETVP Q2 L97)
	S'adapte à leur type d'humour pour arriver à les amener plus loin dans leur cheminement académique	Contextuelle Socioaffective (communicationnelle)	« Je pense que la génération Y, si tu as pas d'humour, tu ne les as pas. Tu dois comprendre leur humour parce que là, c'est l'humour absurde. Ils sont complètement dans une forme d'humour que je ne connais pas. Il faut assimiler ça parce que si tu joues avec leur type d'humour, si tu es sur leur terrain d'humour, le contact va se créer plus rapidement, donc la confiance va être là plus rapidement et donc, le leadership. Tu vas aller plus loin avec eux, tu comprends-tu? » (ETVP Q1 L866)
	Les étudiants semblent plus attentifs en classe	Psychopédagogique	« Ils sont plus attentifs. Tu donnes la matière avec un petit peu d'humour, ça passe tout le temps. Parce que comme ça, tu les gardes captifs. Tu donnes la matière, une petite <i>joke</i> . » (ETVP Q2 L349)
4.1. a) Meilleure compréhension des étudiants avec troubles d'apprentissage	Adapte son enseignement et ses interventions pédagogiques aux types d'étudiants rencontrés, au rythme de chacun	Psychopédagogique	« Sur les troubles d'apprentissage, c'est juste d'être conscient que ce n'est pas tout le monde qui apprend au même rythme. Y'en a qui demande plus de temps pour que ça soit [compris]. » (ETVP Q2 L80)
			« Après ça, la génération Y, ce que j'en ai sorti c'est que c'est une génération qui apprend par le jeu. Donc, comment je peux adapter mon enseignement par rapport à ça. C'est vraiment pas évident. Mais c'est ce que j'en ai soutiré. » (ETVP Q2 L93)
			« Alors c'est d'être un peu plus versatile justement dans son leadership et non pas d'une seule façon. Par exemple tu parles à cet étudiant-là, tu sais que lui il est super studieux et que lui il faut que tu sois de même avec lui pour qu'il aille plus loin. Lui là, c'est un leader justement. Il faut que tu le rejoignes dans sa zone. C'est d'attraper tout le monde dans sa zone. » (ETVP Q2 L557)
		Réflexive	« [...] de façon générale, ces apprentissages-là, ce que j'en ai appris c'est qu'il faut s'adapter à la clientèle qui est devant soi. J'en ai fait une conclusion là. » (ETVP Q2 L95)
4.2 Développement de la relation maître-élève	A modifié son approche et la proximité qu'elle se permet avec les étudiants	Socioaffective (relationnelle)	« Parce qu'avant, je pensais que pour être un bon leader fallait être « <i>chum</i> » avec les étudiants. [...] Alors là je suis un peu moins <i>chum</i> , plus leader. Je pensais justement que pour avoir une bonne approche avec les étudiants, fallait être « <i>chum</i> ». Mais je pense que c'est une erreur et qu'il faut respecter cette zone grise qui est pas claire. Un bon leader, faut quand même que tu ailles une facilité d'approche avec les étudiants. Faut quand même que tu sois quelqu'un d'accessible, mais pas trop parce que sinon tu vas perdre de la crédibilité aux yeux de certains. Alors si tu veux toutes les rejoindre au même niveau, alors il faut que tu joues là-dessus. Être ami avec certain, être plus rigoureux avec d'autres, et avec d'autres, tu joues plus sur la carte de l'humour ». (ETVP Q2 L550)
	A changé sa conception d'un « bon leader »	Socioaffective (relationnelle)	
	Croit pouvoir amener les étudiants plus loin lorsqu'elle est un bon leader	Socioaffective (relationnelle)	« Comment être un bon leader? Parce que quand tu es prof tu es un leader. [...] C'est parce que tu peux les amener où tu veux. Tu fais ce que tu veux avec les eux. C'est ça c'est une grosse responsabilité, il faut que tu fasses attention. Mais d'être un bon leader je pense que ce sont les gens ont confiance en toi. Tu peux aller loin dans l'enseignement. » (ETVP Q2 L524)
	Comprend que pour favoriser une relation de confiance avec les étudiants, elle doit être bien préparée	Organisationnelle Socioaffective (relationnelle)	« C'est d'avoir du leadership. On revient à ça. Quelqu'un qui a du leadership je pense que c'est quelqu'un en qui les gens ont confiance. Donc, quand je parle de contact, il faut que les étudiants, que j'aie confiance en eux et qu'ils aient confiance en moi. Et comment établir ça? C'est d'être très bien préparé. » (ETVP Q1 L833)

5. BÉNÉFICES SUR LE PLAN INTERPERSONNEL ET SOCIAL			
5.1 Création de liens entre collègues	A contribué à contrer l'isolement du département	Socioaffective (relationnelle)	« Moi j'aime ça aussi parce que je rencontre des gens qui sont au cégep. Je rencontre plein de monde que je ne connais pas qui ne sont pas dans mon département. [...] Je vais là pour ça aussi. Parce que ça me fait connaître d'autres mondes. [...] On est dans notre bulle ici là. On a notre pavillon, on a notre cafétéria. Moi j'aime ça rencontrer des gens de d'autres départements ». (ETVP Q1 L1546)
5.1. a) Création d'un cadre d'échange qui favorise le contact avec l'expérience des autres professionnels	S'inspire du témoignage des autres enseignants pour enrichir sa pratique	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Par rapport à l'enseignement en général. Tu rencontres plein de monde, ils t'expliquent leurs méthodes, leurs fonctionnements. Ça te donne des idées, ça t'inspire. Tu vas dire « ah oui moi aussi je vais faire ça de même. » » (ETVP Q2 L1797) « [...] l'addition de l'expérience. On était peut-être 20, 25. C'est beaucoup plus riche et important et crédible encore une fois que juste une personne, qui ne réussit pas à venir me chercher là. » (ETVP Q2 L168) « [...] je ne me souviens pas, mais des fois, c'est des exemples concrets d'expérience : « moi dans mon équipe je l'ai évalué de telle façon », » (ETVP Q1 L1610) « [...] le formateur, on le met de côté s'il ne m'apporte pas ce à quoi moi je m'attends. Mais des fois c'est juste des petites phrases, c'est juste des petits « cues » de prof d'anglais ou bien de je sais pas trop qui, qui va donner un exemple ou bien une expérience qu'il a vécue. » (ETVP Q1 L1584)
	Confronte sa façon de penser avec celle des autres	Réflexive	« Tu te dis « si tout le monde à cette expérience-là et c'est tous des profs d'expérience », alors un plus un égal deux. » (ETVP Q2 L160)
5.1. b) Validation et réconfort favorisés	Se comparer lui a permis de fortifier sa confiance en soi professionnelle	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Ça l'a fortifié ma confiance en moi. Je suis sortie de là et j'ai dit : « ma méthode est pas si dans le champ que ça. » Parce que je me rappelle, il fallait faire un travail avec justement cette nouvelle approche pédagogique là. Il fallait développer le premier cours avec cette nouvelle approche là. Et je me suis rendu compte que dans le fond, je le faisais quand même sans le savoir. Donc, ça m'a donné comme conviction que je ne suis pas trop dans le champ et ça m'a donné plus confiance en moi. » (ETVP Q2 L206) « Encore une fois ça l'a fortifié. Parce que moi j'ai toujours faite parler les étudiants le premier cours. « Ah! C'est-tu quétaïne? S'est passé date ça. » Mais dans le fond c'est pas vrai. » (ETVP Q2 L290)
	Se sent rassuré face à ses conceptions	Socioaffective Réflexive	« Les formations viennent valider et comme je te dis, je sors de là et je me dis « je suis correcte, c'est ma façon de fonctionner ». Au départ moi je lis beaucoup. Je lis des livres de référence. Je fais pas systématiquement « ah j'ai une difficulté, je vais suivre un cours. » Je vais aller lire un livre sur le leadership par exemple. Mais tu dis : « ça c'est une approche, est-ce que j'ai vraiment compris? » Le cours vient finalement valider tes lectures qui viennent valider ta façon de penser, qui vient valider ta façon de faire. » (ETVP Q2 L424) « Ça revient tout le temps à ça. Parce que moi j'avais de la misère à faire de l'évaluation en équipe et je suis allée suivre cette formation-là pour ça, parce que je savais pas si j'étais dans le champ. Finalement, je m'aperçois que j'étais correcte. » (ETVP Q2 L416)
6. BÉNÉFICES D'ORDRE PERSONNEL ET ÉMOTIF			
6.1 Renforcement de la motivation	A plus d'énergie et de motivation pour enclencher un changement à sa pratique	Socioaffective (savoir-être personnel et professionnel)	« De me perfectionner, mais surtout d'aller chercher des nouvelles idées et d'aller chercher de la motivation, du goût. Tu sais, d'aller chercher de l'énergie, du power. » (ETVP Q2 L807) « Alors c'est pour ça que l'APQC, ça me donnerait le même genre d'informations, d'énergie. Je sens pas que je vais sortir de là avec « Ah! Dans mon cours numéro 3 là, que je vois telle matière, je vais changer ça de même. » Il n'y a pas de liens directs. C'est juste, j'irais chercher de l'énergie pour avoir la motivation de changer mon cours 3. » (ETVP Q2 L930) « [...] c'est quasiment un trip de gang. Un trip de gang et la meilleure motivation c'est ça, c'est l'énergie des autres. » (ETVP Q2 L959)
	Croit être plus inspiré pour entreprendre d'autre changement	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Je trouve que c'est très motivant, c'est très inspirant, par rapport à l'enseignement en général là. Alors quand t'as des nouveaux défis alors tu sais, c'est inspirant » (ETVP Q2 L793)
6.2 Amélioration de soi	A pu cerner ses forces et ses faiblesses, les bonifier et les améliorer	Socioaffective (savoir-être personnel)	« « Qui suis-je comme enseignant? Qu'est-ce que j'apporte comme enseignant? » Il faut que tu l'identifies et après ça tu vas le bonifier et tu vas l'améliorer. Tu peux pas te changer profondément là, tu es comme ça. » (ETVP Q2 L688)
	A développé plus de rigueur	Socioaffective (savoir-être personnel)	« C'est ça fait que... tu sais... je le savais pas avant parce que j'étais moins exigeante, mais là plus ça va et plus je suis rigoureuse. Je pense que la rigueur vient aussi avec la confiance en soi parce que... tu es convaincu que ta méthode est bonne... fait que garde tu y vas là-dedans là parce que c'est selon moi c'est vraiment comme ça. » (ETVP Q2 L741)
6.3 Bonification de la	Sa confiance en soi et en son leadership	Socioaffective (savoir-être	« Donc ça m'a donné confiance en moi. » (ETVP Q2 L590)

confiance en soi	a été renforcée	personnel)	« [...] développer ta confiance en soi, c'est une multitude de petits détails. C'est un adition de petits détails qui font que tu dis : « regarde, je suis assez solide, donc faut que j'aie confiance en ça. » » (ETVP Q2 L245)
		Socioaffective (communicationnelle)	« C'est pas que j'ai été... là je vais me contredire, mais c'est pas grave. C'est pas que j'ai été nécessairement plus loin, mais c'est juste que j'ai été plus confiante dans mon leadership. En fait, c'est difficile à mesurer. Est-ce que j'ai été plus loin ou j'ai pas été plus loin ? » (ETVP Q2 L540)
	Croit être une meilleure enseignante	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« [...] parce que pour être un bon prof faut avoir confiance en soi. » (ETVP Q2 L586)
	Croit pouvoir faire développer davantage le leadership chez ses étudiants	Curriculaire	« Parce que dans mon domaine, dans la plupart de ces métiers-là, il faut du leadership. Donc faut savoir développer le leadership chez mes étudiants. » (ETVP Q1 L292)
	Réagit plus efficacement et plus rapidement	Socioaffective (savoir-être professionnel)	« Il va y avoir une réaction qui va faire que je vais récupérer ça. Et ça, je pense que c'est, oui avec le temps et l'expérience, mais surtout avec la confiance en soi. » (ETVP Q2 L677)
	Ose davantage dans l'évaluation des attitudes personnelles des étudiants	Socioaffective (relationnelle) Psychopédagogique Socioaffective (relationnelle) Psychopédagogique	« Je reviens à l'évaluation. J'osais pas évaluer les attitudes tant que ça. Je l'évaluais, mais je l'effleurais parce que je me disais : « Est-ce que j'ai vraiment la compétence ? J'ai pas de cours de psychologie, j'ai tout appris par moi-même. Est-ce que j'ai vraiment les compétences pour faire ça ? » Dans le fond ces cours-là m'ont dit : oui parce que c'est toi qui les a suivis depuis le début. Parce que tu les as vus évoluer. Parce que tu connais leurs forces et leurs faiblesses. Donc, tu es en mesure d'évaluer ces attitudes-là. Maintenant, je me permets de les évaluer sur leurs attitudes. Je reviens toujours au savoir-être. Je le fais par écrit et je le fais verbalement. Je me le permets. Avant, j'avais peur de me faire rentrer dedans. » (ETVP Q2 L488)
	A appris l'importance d'être cohérente dans les demandes faites aux étudiants	Éthique Socioaffective (relationnelle)	« Je pense que la rigueur vient aussi avec la confiance en soi. Si tu es convaincu que ta méthode est bonne, tu vas y aller là-dedans. Parce que selon moi, si tu demandes de la rigueur aux étudiants, faut que toi aussi tu sois rigoureuse et donc, que tu leur offres de la disponibilité à ton bureau. Toute ça, je ne savais pas que ça existait au début. » (ETVP Q2 L742)
	Est davantage capable d'être neutre, de séparer l'évaluation des attitudes et les affinités qu'elle a ou non avec l'étudiant	Éthique	« C'est comme je disais, ça peut être très subjectif. Ça peut être très subjectif. « Je me suis pas bien entendu avec cet élève-là toute l'année alors mon évaluation est biaisée parce que j'aime pas sa personnalité. » Donc je ne me permettais pas d'évaluer les attitudes. Mais je commence à être capable de séparer justement la performance de l'étudiant par rapport à sa personnalité, avec laquelle je n'ai pas d'affinités. » (ETVP Q1 L499)
7. BÉNÉFICES SUR LE PLAN ADMINISTRATIF			
Aucun élément significatif n'a été retenu pour cette catégorie.			

